

Neue Sprachen lehren und lernen: Fremdsprachenunterricht in der Weiterbildung

Quetz, Jürgen (Ed.); Handt, Gerhard von der (Ed.)

Veröffentlichungsversion / Published Version
Sammelwerk / collection

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:
W. Bertelsmann Verlag

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Quetz, J., & Handt, G. v. d. (Hrsg.). (2002). *Neue Sprachen lehren und lernen: Fremdsprachenunterricht in der Weiterbildung* (Perspektive Praxis). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. <https://doi.org/10.3278/43/0018w>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more Information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0>

**Jürgen Quetz
Gerhard von der Handt
(Hrsg.)**

Neue Sprachen lehren und lernen

Perspektive Praxis



Die

Perspektive Praxis

**Jürgen Quetz
Gerhard von der Handt (Hrsg.)**

Neue Sprachen lehren und lernen

**Fremdsprachenunterricht
in der Weiterbildung**



PERSPEKTIVE PRAXIS

Herausgeber

PD Dr. Hannelore Bastian, VHS Hamburg
Dr. Wolfgang Beer, EAD Bad Boll
Rosemarie Klein, bbb Büro für berufliche Bildungsplanung, Dortmund
Prof. Dr. Jörg Knoll, Universität Leipzig
Dr. Klaus Meisel, DIE

Herausgebende Institution

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung ist eine Einrichtung der Wissenschaftsgemeinschaft Gottfried Wilhelm Leibniz (WGL) und wird von Bund und Ländern gemeinsam gefördert. Als wissenschaftliches Institut erbringt es Dienstleistungen für Forschung und Praxis der Weiterbildung. Das Institut wird getragen von 18 Einrichtungen und Organisationen aus Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung, die Mitglieder im eingetragenen Verein „DIE“ sind.

Wissenschaftliches Lektorat: Felicitas von Küchler, DIE

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Neue Sprachen lehren und lernen : Fremdsprachenunterricht in der
Weiterbildung / Hrsg.: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Hrsg.:
Jürgen Quetz ; Gerhard von der Handt. - Bielefeld : Bertelsmann, 2002
(Perspektive Praxis)
ISBN 3-7639-1842-6

Verlag:

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG
Postfach 10 06 33
33506 Bielefeld
Telefon: (0521) 9 11 01-11
Telefax: (0521) 9 11 01-19
E-Mail: service@wbv.de
Internet: www.wbv.de

Bestell-Nr.: 43/0018

© 2002 W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Bielefeld
Satz: Grafisches Büro Horst Engels, Bad Vilbel
Herstellung: W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld
ISBN 3-7639-1842-6

Inhalt

Vorbemerkungen	5
<i>Jürgen Quetz/Gerhard von der Handt</i>	
Einführung	7
1. <i>Gerhard von der Handt</i>	
Lernende, Lehrende und Institutionen	9
1.1 Wer lernt Sprachen – und warum?	10
1.2 Die Arbeitssituation der Lehrenden	15
1.3 Die Institution als Garant von Qualität und Motor didaktischer Innovation	16
1.4 Kurse im Wandel: Neue Medien – neue Lernformen	20
1.5 Fazit	26
2. <i>Jürgen Quetz</i>	
Lernziele und Inhalte	30
2.1 Curricula im Wandel	30
2.2 Landeskunde und interkulturelles Lernen	41
2.3 Fiktionale Texte und Spielfilme	46
2.4 Berufsbezogene Komponenten	46
2.5 Unterschiedliche Lernziele für einzelne Lernende?	47
3. <i>Claudia Riemer</i>	
Wie lernt man Sprachen?	49
3.1 Muttersprache, Fremdsprache, Zweitsprache	50
3.2 Der Erwerb der Erstsprache (L1)	54
3.3 Der Erwerb der Fremd-/Zweitsprache (L2)	56
3.4 Hypothesen zum L2-Erwerb	61
3.5 Individuelle Unterschiede zwischen Lernenden	68
3.6 Konsequenzen für den Fremdsprachenunterricht	81
4. <i>Karin Kleppin</i>	
Lernen als sozialer Prozess	83
4.1 Soziale Komponenten beim Fremdsprachenlernen	83
4.2 Sozial-kooperativ orientierte Lernziele beim Fremdsprachenlernen	87
4.3 Zur Förderung von Lernen als sozialem Prozess	88

4.4	Lernen in authentischer Kommunikation mit einem Lernpartner – Lernen im Tandem und eTandem	99
5.	<i>Eva Burwitz-Melzer/Jürgen Quetz</i>	
	Methoden für den Fremdsprachenunterricht mit Erwachsenen	102
5.1	Stundenplanung	102
5.2	Lehr- und Lernmaterial	104
5.3	Aufgabenstellungen	114
5.4	Methoden zur Entwicklung kommunikativer Fertigkeiten	116
5.4.1	Sprechen – Interaktion und Produktion	117
5.4.2	Hör- und Leseverstehen	128
5.4.3	Schreiben	134
5.5	Methoden zur Entwicklung linguistischer Kompetenzen	138
5.5.1	Ausspracheschulung und Hörwahrnehmung	138
5.5.2	Wortschatzarbeit	144
5.5.3	Grammatik	160
5.6	Medien	169
5.7	Förderung der Lernerautonomie, Lernstrategien	179
5.8	Fazit	184
6.	<i>Gerhard von der Handt</i>	
	Sprachtests und Zertifikate	187
6.1	Fremdevaluative Tests	187
6.2	Selbstevaluative Tests	191
6.3	Sprachenzertifikate	193
7.	<i>Susanne Duxa</i>	
	Aus- und Fortbildung der Lehrenden	195
7.1	Tätigkeitsmerkmale von Fremdsprachenlehrenden in der Erwachsenenbildung	195
7.2	Professionalität	197
7.3	Aus- und Fortbildungsangebote verschiedener Veranstalter	201
7.4	Ziele von Ausbildungskonzepten	206
7.5	Selbstgesteuerte Initiativen der Lehrenden zur Fortbildung	209
	Stichwortverzeichnis	212
	Literatur	217
	Autorinnen und Autoren	235

Vorbemerkungen

Zu den traditionell bedeutsamen Programmbereichen in der Weiterbildung gehört der Sprachenbereich. Während andere Bereiche in ihrer quantitativen Bedeutung auch von Modeerscheinungen oder der „stop and go“-Politik der öffentlichen Finanzierungsträger abhängig sind, hat der Sprachenbereich kontinuierlich großen Zuspruch. Sowohl in der weiterbildungspolitischen Auseinandersetzung als auch in der erwachsenenpädagogischen Diskussion scheint seine Bedeutung aber noch nicht hinreichend beachtet worden zu sein. Wenn jährlich Millionen von Erwachsenen ihre Sprachkompetenzen aktualisieren und weiterentwickeln, wollen sie ja nicht nur z. B. bei Urlaubsreisen kompetent kommunizieren können, sondern sie erwerben sich in verschiedener Hinsicht auch landeskundliches Wissen sowie berufsrelevante und interkulturelle Fähigkeiten. Sie eignen sich damit die Wissens- und Kompetenzvoraussetzungen an, über die sie in einem weltoffenen Land verfügen müssen, dessen wirtschaftliche Prosperität in erheblichem Maße vom Export und damit von der Kommunikation mit den Partnern in der ganzen Welt abhängt. Der Sprachenbereich kann als Beispiel dafür dienen, dass die förderungspolitisch immer noch gültige Unterscheidung zwischen allgemeiner und beruflicher Weiterbildung in der gesellschaftlichen Realität hinfällig ist. Multilingualität ist nicht nur die Voraussetzung für das soziale und demokratische Miteinander in einem zusammenwachsenden Europa, sie ist zunehmend eine zentrale Voraussetzung für kompetentes Handeln in den meisten Bereichen der Arbeitswelt.

In Programmbereich Sprachen wurden und werden für die Weiterbildung insgesamt wegweisende didaktische Entwicklungen vorangebracht. Erinert sei an das ausdifferenzierte Modulsystem, das man früher schlicht Bausteinssystem nannte und das heute auch für andere Arbeitsfelder der Weiterbildung relevant ist. Erinert sei darüber hinaus an Prüfungsgestaltung und -systeme, die – wie beispielsweise der „Szenarioansatz“ – zu Recht als erwachsenengerecht bezeichnet werden können, in den anderen Weiterbildungsbereichen aber leider kaum adaptiert wurden. Erinert sei auch an die jahrelangen Entwicklungsarbeiten zum lernzielorientierten Unterricht, auf dem ein transparentes Prüfungssystem erst aufbauen kann. Hingewiesen werden kann auf die Entwicklungsprojekte zum Verbundlernen, bei dem medial unterstütztes individuelles Lernen mit sozial organisiertem Gruppenlernen verschränkt wird.

Zu den beschriebenen Leistungen und Entwicklungen haben nicht nur wissenschaftliche Projekte, an denen das DIE nicht unwesentlich beteiligt war, beigetragen. Ein qualitativ hochwertiger Sprachunterricht mit Erwachsenen war,

ist und bleibt auf die Professionalität der Sprachlehrer/innen und -trainerinnen angewiesen. Für sie gibt es aber nur wenige universitäre Möglichkeiten der Vorbereitung, die zudem in den letzten Jahren im Zuge der Einsparungen im Hochschulbereich noch weiter gekürzt wurden. Und trotz der zahlreichen Einführungs- und Fortbildungsinitiativen der Weiterbildungsverbände lebt der Bereich bislang auch von den „Selbstprofessionalisierungsinitiativen“ der Sprachlehrer/innen, die für ihre Tätigkeit teilweise sehr unterschiedliche Voraussetzungen mitbringen.

Gerade hierauf will das vorliegende Buch „Neue Sprachen lehren und lernen. Eine Einführung in den Fremdsprachenunterricht mit Erwachsenen“ reagieren. Dabei handelt es sich um eine Veröffentlichung, die grundlegende didaktische und methodische Standards thematisiert, ohne die ein professioneller Sprachunterricht kaum leistbar ist, und die in differenzierter Form auch auf den theoretischen Hintergrund hinweist. Diese Einführung ist in hohem Maße aktuell, weil auch die Möglichkeiten und Voraussetzungen der Integration medial unterstützten Lernens adressatengerecht erläutert und die intensiven theoretischen Auseinandersetzungen zur Relevanz des Konstruktivismus für die Ausgestaltung der Lehr- und Lernarrangements einbezogen werden.

Fachbücher werden heutzutage immer gezielter für bestimmte Adressatengruppen geschrieben. Auch wenn sich die vorliegende Einführung in erster Linie an Sprachlehrer/innen in der Weiterbildung richtet, kann sie für einen größeren Kreis von Interessierten nützlich sein, so etwa für Sprachenlehrer/innen in der Schule oder für den universitären Ausbildungsbereich, und zwar zur Einführung und zur Fortbildung. Und politische Entscheidungsträger könnten bei der Lektüre einen Einblick in erwachsenenpädagogische Professionalität und Bildungsqualität gewinnen.

Für die öffentlich mitverantworteten Institutionen trägt der Sprachbereich einen nicht unerheblichen Teil zur Kostendeckung für die Gesamteinrichtung bei, und in bestimmten Marktsegmenten konnten sich privatwirtschaftlich agierende Bildungsbetriebe etablieren. Diese in wirtschaftlich schwierigen Zeiten wichtige ökonomische Bedeutung kann dieser Bereich aber nur deshalb haben, weil eine dauerhafte Nachfrage nach dem Erwerb von Sprachkompetenzen besteht und weil die vorhandene Qualität der Lehr- und Lernarrangements in der Erwachsenenbildung das Interesse stützt. Zur Sicherung und Weiterentwicklung der Qualität soll dieses Buch einen Beitrag leisten.

Klaus Meisel
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung

Einführung

Diese Einführung in das Lehren und Lernen von neuen Sprachen ist für Unterrichtende in der Erwachsenenbildung geschrieben. Dabei stehen Englisch, Deutsch als Fremdsprache und die romanischen Sprachen im Vordergrund, weil die Autorinnen und Autoren sich da am besten auskennen; alle Überlegungen sind aber auf andere Sprachen übertragbar. Vorkenntnisse werden nicht vorausgesetzt, aber die Bereitschaft, sich gelegentlich auch auf etwas komplexere Reflexionen einzulassen, statt nur direkt im Unterricht umsetzbare Rezepte zu suchen. Wir meinen nämlich, dass man Unterricht kompetenter und flexibler planen und durchführen kann, wenn man sich mit den theoretischen Grundlagen einzelner methodischer Elemente befasst hat. Deshalb findet man in diesem Buch zwar auch viele methodische Tipps – wichtig ist uns aber vor allem, ein aktuelles Bild didaktischen und methodischen Denkens zu entwerfen und dabei wichtige Rahmenbedingungen für das Lehren und Lernen zu beschreiben.

Man kann dieses Buch von vorn nach hinten lesen (das wäre sogar ideal!), man kann aber auch mit den Kapiteln 5 (Methoden) oder 4 (Lernen als sozialer Prozess) beginnen, da sie die größte Nähe zum alltäglichen Unterrichtsgeschäft haben, und sich die anderen Kapitel für einen späteren Zeitpunkt aufheben; dank der vielen Querverweise ist das gut möglich.

Nutzt man das Buch auf diese Weise, so muss man aber die Redewendung bedenken: „Man kann die Pferde zur Tränke tragen – saufen müssen sie aber selber“. Bezogen auf dieses Buch heißt das, dass es durchaus legitim ist, sich zunächst damit zu befassen, wie man Lernende an das Lernen heranführt („zur Tränke trägt“); da sie aber in jedem Fall das Lernen („Trinken“) selbst bewältigen müssen, sollte man z. B. das Kapitel 3 (Wie lernt man Sprachen?) nicht ganz überblättern, denn dort findet sich der theoretische Kern des ganzen Buches. Die Abfolge der sieben Kapitel spiegelt auch argumentative Entwicklungen wider: Ausgehend von einer Darstellung des institutionellen Kontexts und der Lernziele für den Fremdsprachenunterricht mit Erwachsenen, entwerfen wir in den Kapiteln 3 bis 5 ein aktuelles Bild vom Lernen und Lehren. Kapitel 6 zeigt dann, wie man in Prüfungen die erworbenen Qualifikationen dokumentieren kann, und Kapitel 7 gibt viele Anregungen zur Fortbildung, wenn – z. B. durch dieses Buch – das Bedürfnis danach geweckt wurde.

Ähnlich wie für das Sprachenlernen gilt für die Kunst des Unterrichtens, dass sie nicht allein durch die Lektüre von Büchern zu erlernen ist. Deswe-

gen kann diese Einführung keinen Ersatz für eine Ausbildung mit unterrichtspraktischen Anteilen darstellen. Sie will vielmehr die Systematisierung von Kenntnissen und Erfahrungen der Leserinnen und Leser ermöglichen, vielleicht sogar erste Anstöße für eine selbstreflexive Beurteilung des eigenen Unterrichts und Anhaltspunkte für die Weiterbildung geben. Darüber hinaus bietet *„Neue Sprachen lehren und lernen“* aber auch für Programmverantwortliche, Fachbereichsleiter u. a. eine Grundlage für die Weiterbildung ihrer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter.

Die Autorinnen im Team haben beschlossen, dass die generischen („männlichen“) Formen wie „Lerner“, „Unterrichtender“ usw. nicht diskriminierend sind; die Herausgeber (!) haben in Anbetracht der Tatsache, dass die meisten Unterrichtenden (und Lernenden) in der Weiterbildung Frauen sind, zum glättenden Plural gegriffen, den „Lerner“ aber belassen, wo diese Strategie zu Absurditäten geführt hätte („Lernendensprachen“ statt „Lernersprachen“).

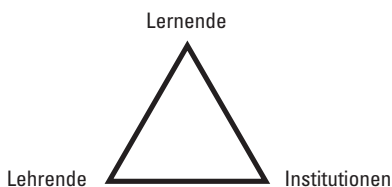
Wir hoffen, dass dieses Buch seinen Leserinnen und Lesern spannende und aufschlussreiche Einblicke in einen sich dynamisch verändernden Bereich des Bildungssektors gibt und ihnen hilft, die eigene Praxis weiter zu entwickeln.

Jürgen Quetz
Gerhard von der Handt

Lernende, Lehrende und Institutionen

In diesem ersten Kapitel geht es um Themen, welche den Sprachunterricht und das Sprachenlernen nicht *unmittelbar* zum Gegenstand haben, aber für seine Inhalte, Wege und Ziele, für die Organisation und für vieles andere entscheidend sind.

Man kann diese Faktoren mit Blick auf die am Lehren und Lernen beteiligten Akteure so darstellen:



Natürlich betreffen Entscheidungen in diesem Dreieck in irgendeiner Form alle drei Parteien gleichzeitig; trotz dieser Verknüpfung ist es naheliegend, für bestimmte Themenbereiche die Perspektive des jeweiligen Akteurs einzunehmen.

Dieses Dreieck steht nicht isoliert; jeder Akteur ist eingebunden in einen Kreis von seinesgleichen: Am deutlichsten ist dies bei Lernenden in der klassischen Lerngruppe. Kursleiter/innen (KL) sind zwar oft Einzelkämpfer; in der Gemeinschaft aller KL einer Institution liegt jedoch ein großes Potenzial gegenseitiger Unterstützung sowie die Möglichkeit, voneinander zu lernen.

Die Institutionen sind meist eingebunden in ein Geflecht von Gremien; soweit sie öffentlich gefördert werden, bestehen entsprechende Rahmenrichtlinien. Vor Ort steht man mit anderen Einrichtungen vergleichbarer Art in einem Konkurrenzverhältnis, und schließlich beteiligen sich die meisten Einrichtungen (oder ihre Angestellten) in der einen oder anderen Form an (fachlichen) Netzen.

Wir wenden uns zunächst den Lernenden zu, denn ihr Spracherwerb ist das Ziel aller Bemühungen, und ihre Bedürfnisse, Interessen, Erwartungen und Lernvoraussetzungen (Lernerfahrungen und -gewohnheiten, verfügbare Lern-

zeit etc.) sind die Basis für die Lernorganisation. Weitere Bedingungsfaktoren sind die gesellschaftliche und wirtschaftliche Nachfrage nach Sprachkompetenz und bildungspolitische Forderungen, die ebenfalls im folgenden Abschnitt abgehandelt werden. Sie gehen zwar nicht vom Lernenden aus, beeinflussen ihn jedoch in seinen Entscheidungen.

1.1 Wer lernt Sprachen – und warum?

1.1.1 Die Lernenden in der Statistik

Für den Bereich der öffentlich geförderten Weiterbildung bietet die „Volkshochschul-Statistik“¹ schon seit Längerem detaillierte Übersichten über wichtige Charakteristika der Kursteilnehmer/innen (TN) wie Alter und Geschlecht, über die Sprachen, die sie lernen, oder über die Verteilung auf die Bundesländer.

Für das Jahr 2000 wurden für den Volkshochschulbereich – seit jeher der gewichtigste Anbieter von Sprachkursen – insgesamt 1.868.106 Belegungen² verzeichnet. Abgesehen von einem statistischen Sprung Anfang der 1990er Jahre (bedingt durch die Einbeziehung der neuen Bundesländer), wachsen die Belegungszahlen nur sehr langsam, so dass sich zumindest aus der Perspektive der Statistik das Weiterbildungsverhalten trotz eindringlicher Appelle (auf Grund der wirtschaftlichen Globalisierung und des Fortschreitens der europäischen Integration) nicht wesentlich verändert hat.

Leider ist der VHS-Bereich mit seinen ca. 1.000 selbstständigen Einrichtungen der einzige wichtige Sprachkursanbieter, der seine Zahlen in dieser Weise offen legt. Für den privaten Sektor ist es zur Zeit nicht möglich, ähnlich verlässliche Zahlen anzugeben. Laut Angaben des „Berichtssystem Weiterbildung“³, das auch private Anbieter berücksichtigt, liegen die VHS bei den Sprachkursangeboten weit vor allen anderen Anbietern. Eine Übertragung der im Weiteren vorgestellten Verhältniszahlen von einem auf den anderen Sektor ist kaum möglich; zu unterschiedlich sind Organisationsformen, Finanzierungsbedingungen, Zielgruppen und Ziele.

Eine der auffälligsten Zahlen in der VHS-Statistik bezieht sich auf das Geschlecht der Lernenden: Mehr als zwei Drittel sind Frauen, wobei sich in den letzten zehn Jahren der Anteil zwar leicht, aber kontinuierlich weiter zuungunsten des männlichen Anteils verschoben hat (vgl. Eschmann u. a. 2001).⁴

Die Alterung unserer Gesellschaft spiegelt sich auch in den Belegungszahlen der VHS wider: Der Anteil der 50- bis 65-jährigen ist von 13,8% (1991)

auf 22,6% gestiegen; parallel dazu ist eine Verringerung des Anteils der 18- bis 25-Jährigen zu verzeichnen. Sicherlich wird hier ein langfristiger (und langsamer) Trend sichtbar; trotzdem muss man differenzieren: Sieht man sich die Entwicklungen in den einzelnen Sprachen an, so bemerkt man große Unterschiede. Im Falle des Englischen führte die Wiedervereinigung zu einem beträchtlichen Sprung von über 11% (1991). Danach pendeln die Zuwachsraten aber wieder um tendenziell 0%, worin sich u. a. die flächendeckende Einführung des Englischen in allen Schulformen ausdrückt.

Mit beträchtlichem Abstand hinter dem Englischen liegt die Dreiergruppe Französisch, Italienisch und Spanisch. Während Italienisch und Spanisch zulegen konnten, hat Französisch dramatisch verloren und seit 1973 seinen Anteil im Programmbereich Sprachen um mehr als die Hälfte eingebüßt. Damit liegt es fast gleichauf (2000: 11% des Programmbereichs) mit Spanisch (11,8%) und Italienisch (10,4%). Einen merklichen Rückgang weist auch das Russische auf, das das im Zuge der Wiedervereinigung aufgebaute Belegungshoch wieder abgebaut hat und im Vergleich zu anderen Sprachen auf 0,8% Anteil (immer bezogen auf die Belegungen) zurückgefallen ist.

Alter und Geschlecht sollten natürlich eine angemessene Berücksichtigung im Unterricht finden, z. B. durch entsprechende Rollenangebote und Themen in den Lernmaterialien. Dies betrifft auch methodische Aspekte, welche den altersbedingten Veränderungen Rechnung tragen (z. B. in vielen Fällen vermindertes Hörvermögen oder auch der Wunsch nach einem verminderten Lerntempo, u. a. weil kein beruflicher Leistungsdruck mehr besteht). Die „neuen Alten“ verfügen allerdings über andere Lernerfahrungen als vorangegangene Generationen: In vielen Fällen gibt es auch gar keine Verminderung des Leistungsvermögens; was manchmal als solche erscheint, ist vielmehr ein weiterentwickeltes, anderes Lernverhalten (siehe Kap. 3.5.1, Stichwort „Alter“). Eine Lerngruppenhomogenität auf ein Merkmal wie das Alter hin ist jedoch nicht uneingeschränkt anzustreben: Viele der Betroffenen wollen kein „Altersghetto“, sondern die Kommunikation zwischen den Generationen (ebd., S. 92 ff.).

1.1.2 Motivation, Motive und Erwartungen

Ein wichtiges Charakteristikum für die Zielgruppe Erwachsene ist die Freiwilligkeit ihrer Entscheidung, eine neue Sprache zu lernen. Damit ist eine hohe *Motivation* (also die grundsätzliche Bereitschaft, auf ein Ziel zuzugehen) gegeben, zumindest eine hohe Anfangsmotivation. Ob die Durchhaltungsmotivation ausreicht, um ein bestimmtes Ziel, z. B. ein Zertifikat, zu erreichen, entscheidet sich erst im Lernprozess und hängt nicht zuletzt von den *konkreten Motiven* eines Lernalters ab. Untersuchungen zu den Motiven von TN ergeben oft kein

eindeutiges Bild: In vielen Fällen liegt ein diffuser Motivkomplex vor. Oft handelt es sich um ein eher latentes Motiv („Sprachenlernen gehört heutzutage einfach zur Bildung“, „wichtig für ein späteres berufliches Weiterkommen“), das durch einen konkreten Anlass aktiviert wird, z. B. wenn ein Bekannter einen Kurs angefangen hat und positiv davon berichtet. Verschiedene Motivanalysen ergeben dabei ein ähnliches Bild. Eschmann u. a. (2001) unterscheiden vier „Teilnahmegrundaspekte“:⁵

- a) Kontakt und Freizeit
- b) Leistung
- c) Berufsergänzung
- d) Sprachanwendung.

Den höchsten Zustimmungsgrad erhält die Aussage, dass das Sprachenlernen „einfach Spaß machen“ soll (ebd., S. 97). Wird damit das Klischee bekräftigt, dass die VHS der bevorzugte Lernort für unverbindliches, wenig zielgerichtetes und wenig effektives Sprachenlernen ist? In einer Untersuchung zum Sprachenmarkt in Frankfurt/M. wird festgestellt, dass Lernende mit beruflichen Motiven privaten Anbietern die höhere Kompetenz einräumen (vgl. Dröll 1994). Insbesondere die großen VHS bieten jedoch inzwischen ein differenziertes Angebot sowohl für „schnelle Lerner“ als auch für solche, welche ein gemächlicheres Tempo bevorzugen. Es ist u. a. die Gruppe der Schüler, Studenten und Auszubildenden, die leistungsbezogen lernen will.

Eine berufliche Verwendung der Sprachkenntnisse wird oft als Ziel angegeben, ohne dass die Sprache in der nächsten Zeit im beruflichen Alltag systematisch gebraucht wird. Die Frage nach den tatsächlichen Verwendungssituationen für die Zielsprache brachte folgende Antworten: Hobby 24% Zustimmung, ausländische Freunde und Bekannte 65%, bei einer zufälligen Begegnung 39%, in der Familie 18 %, im beruflichen Bereich 31%. Dabei schwanken die Zahlen in Abhängigkeit von den Faktoren Sprache, Anfangs- oder Fortgeschrittenenkurs und – ganz erheblich – Bildungsgrad.⁶

1.1.3 Bedürfnisse – was einzelne Lernende an Sprache brauchen

Aus den Motiven und Erwartungen lassen sich makrodidaktische Konsequenzen (d. h. die Kursplanung betreffend) hinsichtlich der Lernorganisation und der Auswahl der Unterrichtsmaterialien ableiten.

Die TN selbst haben meist nur eine ungefähre Vorstellung, welche detaillierten Lernziele sich aus ihren Lernmotiven ergeben; es ist eine wesentliche Aufgabe der KL, über den in einem Lehrwerk repräsentierten Bedürfnisquerschnitt Angebote vorzubereiten, die auf den Einzelnen zugeschnitten sind. Eine ent-

sprechende Binnendifferenzierung des Kurses hat naturgemäß ihre Grenzen; weitergehende individuelle Bedürfnisse können nur über selbstgesteuertes Lernen außerhalb der Kurse abgedeckt werden.

1.1.4 Bedarf und Sprachenpolitik

Der Bedarf an Fremdsprachenkenntnissen ergibt sich aus wirtschaftlichen und/oder gesellschaftlichen Zusammenhängen. Der Bedarf an Englisch ist in unserer heutigen Gesellschaft u. a. wegen dessen *lingua-franca*-Funktion sehr hoch. Internationale Konzerne, die Intensivierung weltweiter wirtschaftlicher Beziehungen und die Möglichkeiten (und oft auch Notwendigkeiten) beruflicher Mobilität lassen den Bedarf an Fremdsprachenkompetenz kontinuierlich ansteigen. Rund 75% der bei den Industrie- und Handelskammern angesiedelten Betriebe und rund 22% der Handwerksbetriebe geben Fremdsprachenbedarf an.⁷ Fremdsprachen sind die wichtigste Zusatzqualifikation (mit 64%) noch vor der Fähigkeit zu Projekt- oder Teamarbeit (53%) und zum Umgang mit Kommunikations-/Informationstechnik (53%) – das ergab eine Befragung von Ausbildungsbetrieben durch das Bundesinstitut für Berufsbildung (2000). Sprachkenntnisse sind zunehmend auf fast allen Qualifikationsstufen und in den meisten Arbeitsbereichen einer Firma oder eines international arbeitenden Konzerns notwendig und immer weniger auf eine Import-Export-Abteilung beschränkt (vgl. DVV/Goethe-Institut 1995). Da die allgemeinsprachlichen Kurse (bzw. die eingesetzten Materialien) sich nicht mehr ausschließlich auf touristische Kommunikationssituationen beschränken, sind die hier erworbenen Sprachkenntnisse zumindest eine gute Basis für ein anknüpfendes berufsorientiertes Lernen; es gibt viele sprachliche Gemeinsamkeiten zwischen beiden Lebensbereichen. Allerdings zeigt sich, dass die Sprachkompetenz in extensiven Sprachkursen für eine berufliche Verwendung oft nicht ausreicht (das tun auch schulische Kenntnisse meist nicht!). Neben einer höheren Intensität ist auch die Verknüpfung mit konkreten Anwendungssituationen wichtig. Hierin – und weniger in Unterschieden zwischen berufsorientierter und alltäglicher Sprache – liegt eine Herausforderung. Der Bedarf ist also noch viel größer, als er sich in den Statistiken ausdrückt, da die meisten Lernenden nie ein ausreichendes Niveau an Sprachbeherrschung erreichen.

Der hohe Bedarf an Fremdsprachenkenntnissen beschränkt sich allerdings zum Bedauern vieler Bildungspolitiker und Fremdsprachendidaktiker auf das Englische. Dies berührt ein weiteres Regulativ neben den beiden schon erwähnten, „Bedarf“ und „Bedürfnisse“: die Bildungspolitik (siehe Kap. 2, vor allem 2.1.1). Der Europarat hat 2001 im Europäischen Jahr der Sprachen besonders den Wert von selten gelernten Sprachen (SGS), Minderheiten- und Migrantensprachen als Merkmal der europäischen Kultur hervorgehoben (wobei sich

die Fürsorge nicht auf Europa beschränken soll)⁸. Unmittelbaren bildungspolitischen Einfluss auf das Sprachenlernen der Bevölkerung kann die Bildungspolitik aber nur im Bereich der Schulen ausüben, in denen SGS keine Rolle spielen. Die SGS haben in der Erwachsenenbildung deshalb ein um so größeres Gewicht. Natürlich kann niemand gezwungen werden, aus bildungspolitischen Gründen eine bestimmte Sprache zu lernen; als Mindestvoraussetzung muss man allerdings entsprechende Lernmöglichkeiten vorhalten, was öffentlichen Einrichtungen um so schwerer fällt, je knapper die Fördermittel fließen.

Die *gesellschaftliche* Mehrsprachigkeit (unter Einschluss von SGS) ergibt sich als eine Art Gesamtsprachenhaushalt mit den Regelfaktoren Bedürfnisse, Bedarf und bildungspolitische Ziele – wenn denn die Lernmöglichkeiten gegeben sind. Der gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit steht die *persönliche* gegenüber. Jeder europäische Bürger – wieder ein Postulat des Europarats – soll zusätzlich zu seiner Muttersprache mindestens zwei Fremdsprachen beherrschen. Der wirtschaftliche Bedarf (und der Elternwille) spricht dabei für das Englische als eine der beiden Sprachen (entsprechende Rechnungen beschränken sich auf die Schule als wesentlichste Agentur für Fremdsprachenvermittlung). Die Vormachtstellung des Englischen – insbesondere in ihrer *lingua-franca*-Funktion – wird jedoch nicht einheitlich gewünscht oder hingenommen.⁹

Das Ziel einer Mehrsprachigkeit möglichst vieler europäischer Bürger braucht nicht illusionär zu sein, wenn man nicht für jede Sprache einen gleich hohen Grad an Kompetenz, schon gar nicht in allen Fertigkeitsbereichen ansetzt. Im Rahmen der *differenzierten Mehrsprachigkeit* kann z. B. eine dritte Fremdsprache weitgehend auf rezeptive Teilfertigkeiten beschränkt bleiben. Ein in der Erwachsenenbildung wenig bekannter Ansatz sieht den gleichzeitigen differenzierten Erwerb zweier neuer Sprachen vor, indem man z. B. parallel zur Vollkompetenz des Französischen die Lesekompetenz einer weiteren romanischen Sprache aufbaut (wobei eine solche Strategie nicht auf die Mitglieder einer Sprachenfamilie beschränkt ist).¹⁰

Die bildungspolitische Diskussion hat leider ausschließlich die Schule im Blick, was kontraproduktiv für weiterführende Konzepte ist. Die Devise des lebenslangen Lernens gilt auch und besonders für das Erlernen von Sprachen, denn erstens sind weder Bedürfnisse noch der gesellschaftliche Bedarf vorhersehbar, und zweitens bleibt eine einmal erreichte Sprachkompetenz nicht aus sich heraus erhalten, sondern bedarf des „Erhaltungslernens“. Schule und Erwachsenenbildung müssen aufeinander bezogen werden, was Konsequenzen für die Didaktik und Methodik hat (und für die Anerkennung von Nachweisen). Mit dem „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen“ (Coste

u. a. 2000) liegt ein Modell vor, welches bei aller Unterschiedlichkeit der Ziele und der Wege eine verbindliche Einordnung und eine Kontinuität des Lernens ermöglicht. Das schulische Lernen könnte sich in einem solchen Modell in erster Linie auf die Ausbildung von Grundlagen des Sprachenlernens konzentrieren, vor allem auf eine Entwicklung von Lernstrategien, während die Weiterbildung sich auf aktuelle und konkrete Bedürfnisse konzentriert. Dabei kann es sich nur um Schwerpunkte handeln; denn die Ausbildung von Strategien in der Schule wird nicht ohne konkrete Ziele auskommen, wie die Weiterbildung ihrerseits nicht auf eine Strategienaus- und -fortbildung verzichten kann.

1.1.5 Sonderfall Deutsch als Zweitsprache

Im vorliegenden Buch gehen fast alle Lernszenarien davon aus, dass das Erlernen der neuen Sprache weitgehend im Lande der Ausgangssprache stattfindet. Der Erwerb der *Umgebungs-* oder auch *Zweitsprache* Deutsch (siehe Kap. 2.1) stellt sich in vielerlei Hinsicht anders dar, weil er in einem der deutschsprachigen Länder stattfindet. Hier sei auf den Sprachverband Deutsch¹¹ verwiesen, dem die Durchführung des *Gesamtsprachkonzept* des Bundes obliegt; dieses hat zum Ziel, die sprachlichen Voraussetzungen für die berufliche und soziale Integration von Migranten zu gewährleisten.

1.2 Die Arbeitssituation der Lehrenden

In diesem Abschnitt geht es nicht um die pädagogischen und didaktischen Funktionen der KL, sondern um ihr Verhältnis zur Institution. Die Ausführungen sind naturgemäß recht allgemein: Zu groß sind die Unterschiede bei privatwirtschaftlichen und öffentlich geförderten Sprachkursanbietern. Für die erste Gruppe sind kaum Daten bekannt; die öffentlich geförderten Einrichtungen, in erster Linie die VHS, weisen eine größere Transparenz auf. Was für die privaten Anbieter vermutet werden kann, ist offensichtlich: Es herrscht eine große Uneinheitlichkeit, bedingt durch verschiedene Landesgesetzgebungen zur Förderung der Erwachsenenbildung, lokale Finanzierungsmodelle und die unterschiedlichen Arbeitsbedingungen in Großstädten oder in regional arbeitenden Einrichtungen.

Die wichtigste „amtliche“ (und pädagogische) Beziehung besteht zu den *hauptberuflichen Mitarbeitern* (meist als *Fachbereichsleiter* (z. B. Sprachen) oder *Abteilungsleiter* bezeichnet). Die Bezeichnung *Programmverantwortlicher* wird in Bundesländern bevorzugt, welche in ihrer Ländergesetzgebung eine entsprechende hauptamtliche Betreuung nicht festgeschrieben haben. Da der Sprachbereich häufig der größte an einer VHS ist, gibt es bei Vorhandensein einer hauptberuflichen Struktur meist eine Fachkraft für Sprachen. An großstädtischen

VHS ist es sogar die Regel, dass der Sprachenbereich auf mehrere HPM aufgeteilt ist. Bei größeren privatwirtschaftlichen Anbietern ist oft einer der Unterrichtenden mit Fachleiterfunktionen betraut (bei einer Reduzierung des Unterrichtsdeputats). Qualitätssicherungssysteme (s. u.) setzen eine solche Funktion mit bestimmten Verpflichtungen (und Rechten) voraus.

Grundlage für die Beschäftigung als KL in öffentlich geförderten Einrichtungen ist der Honorarvertrag, der für einen Kurs oder mehrere Kurse pro Semester gilt, und zwar meist beschränkt auf eine Höchstzahl von 12 Unterrichtsstunden pro Woche. Auf diese Weise wollen die Einrichtungen einen rechtlichen Anspruch auf (unbefristete) feste Einstellung vermeiden. Die konkreten Verfahrensweisen sind unterschiedlich; sie sind bei den einzelnen Einrichtungen zu erfahren.

Eine der wichtigsten Änderungen im Beschäftigungs-/Honorierungsverhältnis ergab sich durch das ab dem 1.1.1999 gültige „Gesetz zur Förderung der Selbständigkeit“. Die Debatte über die in dem Gesetz formulierten Regelungen wird unter dem Stichwort Scheinselbstständigkeit geführt. Für die KL hat das Gesetz zur Konsequenz, dass sie unter bestimmten Bedingungen Beiträge zu Kranken-, Sozial- und Rentenversicherung abführen müssen, was den Nettoverdienst wesentlich einschränken kann, ohne dass sich daraus ein Vorteil z. B. für die Altersversorgung ergibt. Um einen entsprechenden Ausgleich zu schaffen, wurden in vielen Fällen die KL-Honorare entsprechend angehoben. Inzwischen liegt eine ausführliche Informations- und Ratgeberliteratur vor.¹²

Allgemein gültige Kriterien für die Einstellung von Sprachkursleitern sind nicht vorhanden. Natürlich wären sprachandragogisch ausgebildete Muttersprachler die idealen Lehrenden. Diese stellen jedoch den Ausnahmefall dar. Auch gilt es weitere Kriterien zu berücksichtigen. Soziale Fähigkeiten beim Umgang mit bestimmten Zielgruppen sind ebenfalls wichtig. So kann die Anerkennung als Vertrauensperson für bestimmte schwer erreichbare Zielgruppen ein ausschlaggebender Aspekt sein. Im Gegensatz zu den Laufbahnvoraussetzungen in Schulen liegen keine verbindlichen Regelungen über Studienabschlüsse vor.

1.3 Die Institution als Garant von Qualität und Motor didaktischer Innovation

Qualitätssicherung und -entwicklung (QSE) sowie die Perspektiven einer zukünftigen Lernorganisation mit Anteilen selbstgesteuerten Lernens sind wichtige Themen für die Institutionen – sowohl in der öffentlich geförderten

Weiterbildung als auch bei den privatwirtschaftlichen Anbietern. Beide Themen berühren viele Fragen im Dreieck Lerner – Kursleiter – Institution; unsere Ausführungen beschränken sich aber auf einen ersten Blick auf die Zusammenhänge.

QSE umfasst alle Elemente des Prozesses, der zu dem gewünschten Ziel, der erfolgreichen Vermittlung von Sprachkompetenz nämlich, führt. QSE betrifft die wichtigen Faktoren in ihrem Zusammenspiel und ist als offener Prozess unabhängig von lokalen Besonderheiten oder von der Wirtschaftsform der Institution. Privatwirtschaftliche Einrichtungen lassen sich genauso erfassen wie öffentlich geförderte, die einem mehr oder minder klar definierten Bildungsauftrag verpflichtet, aber darüber hinaus immer mehr zu einem marktorientierten Vorgehen gezwungen sind (vgl. Eschmann u. a. 2001, S. 152 ff.). KL werden an vielen Einrichtungen mit QSE konfrontiert werden – und da sie dabei die zentrale Rolle spielen, sind einige Basisinformationen von Bedeutung.

Anfang der 1970er Jahre wurde die Struktur der öffentlichen Weiterbildung (die vorher weitgehend nebenberuflich oder ehrenamtlich organisiert war) „professionalisiert“ (vgl. Nittel 2000). Die Hauptberuflichkeit (verbunden mit einer einschlägigen Ausbildung) beschränkte sich allerdings auf die Leitung der Einrichtung bzw. in unterschiedlichem Maße auf die Leitung der Fachbereiche. „Weiterbildungslehrer“ blieben hingegen die Ausnahme. Die hauptberufliche Leitung war eine Grundvoraussetzung für qualitätsorientierte Arbeit und für die Anerkennung der Einrichtung (insbesondere im Hinblick auf eine öffentliche Finanzierung). Parallel wurden Curricula für das Lernen Erwachsener entwickelt; die ersten VHS-Sprachenzertifikate entstanden Ende der 1960er Jahre (siehe Kap. 2.1).

Qualitätssicherung und -entwicklung (QSE) gab es also schon, lange bevor man sich dieser Begriffe bediente. Professionalisierung und Curriculumentwicklung sind die ersten bedeutenden Schritte zur QSE, sie stellen jedoch noch kein umfassendes System dar. Ein solches System qualitativer Aussagen über den Unterricht enthält darüber hinaus sehr unterschiedliche Parameter: Es wird eine übergreifende Dienstleistungsqualität angestrebt, angefangen von einer ersten Beratung bis zur Möglichkeit, im Anschluss an den Unterricht einen anerkannten Nachweis des Gelernten zu bekommen.

Die vielfältigen Ansprüche sortiert man gemeinhin in die Kategorien *Planungsqualität*, *Durchführungsqualität* und *Ergebnisqualität*, wobei die Qualität des Unterrichts der Durchführungsqualität zuzurechnen ist.¹³ Die Kategorien lassen sich jeweils in zunehmend detailliertere Unterkataloge ausdifferenzie-

ren.¹⁴ Die Bewertung, ob die im Unterricht eingesetzten Methoden angemessen sind, hängt von Zielen und Adressaten ab. Wegen dieser Abhängigkeit von konkreten Zielen und Voraussetzungen sind QSE-Systeme meist als inhaltsunabhängige Verfahrenskonzepte definiert. In ihnen ist festgelegt, wie Qualität entsteht. Das beginnt mit der Feststellung der Wünsche und Bedürfnisse der „Kunden“ und setzt sich fort in den notwendigen Schritten zu deren Befriedigung.

Die KL sind wichtige Partner bei der Konzeptentwicklung und -umsetzung. Entscheidungen (z. B. darüber, welche Unterrichtsmaterialien eingesetzt werden) müssen konsensorientiert fallen, sonst ist eine Umsetzung in Frage gestellt. QSE ist ein kooperatives Verfahren, das sich nicht im Anordnungsstil durchsetzen lässt. Allerdings wäre die Ansicht verfehlt, es handle sich um einen basisdemokratischen Vorgang, welcher alle Macht den Mitarbeitern überantwortet; es geht vielmehr um eine angemessene Beteiligung am Prozess.

Ob die aus der Wirtschaft abgeleiteten Modelle auf Bildung (aufgefasst als „Dienstleistung“) anwendbar sind, war anfangs sehr umstritten. Im Gegensatz zu anderen Dienstleistungen im Alltag ist das Gelingen des Lernprozesses nicht nur vom „Dienstleister“ (in unserem Fall also den Unterrichtenden) abhängig, sondern in hohem Maße vom „Kunden“. Der beste Unterricht kann je nach TN zu sehr unterschiedlichen Erfolgen führen. Es braucht nicht hervorgehoben zu werden, dass vielen Pädagogen die ganze Richtung nicht passte, einschließlich der verwendeten Begriffe („Kunde“ statt „Teilnehmer“ etc.). Bildung schien sich nicht mit den Evaluationsinstrumentarien aus der Warenwelt oder eines Dienstleistungsbetriebs messen zu lassen. Nun erlaubt es die inhaltliche Offenheit des Systems, eben diese Besonderheit mit in die Bewertung einzubeziehen. QSE kann dementsprechend einen individuellen Kompetenzzuwachs nicht garantieren; allerdings ist ein Urteil möglich, ob nach dem Stand des heutigen Wissens alles Erdenkliche (und in einem wirtschaftlichen Rahmen Vertretbare) unternommen wurde, um dieses Ziel zu erreichen.

Auch aus einem anderen Grund scheint das Konzept der Kundenorientierung im Bildungsbereich problematisch zu sein. Darf oder soll man den Wünschen der Teilnehmer entsprechen, wenn sie aus einer schlechten Lerngewohnheit heraus ein Übermaß an Grammatik verlangen? Angemessen wäre ein Vorgehen, welches „die Teilnehmer da abholt, wo sie stehen“ und sie allmählich für andere Ziele und Lernformen gewinnt.

Dieses Beispiel zeigt, dass es um das Abwägen verschiedener Faktoren geht, nicht um das Abhaken isolierter Punkte auf einer Checkliste. Zu differenzierte Kataloge (viele der vorhandenen fachorientierten Kriterienlisten sind auf

den ersten Blick enttäuschend global und wenig konkret) sind deshalb auch nicht unbedingt förderlich, denn es geht um das Abwägen der Faktoren unter Bezug auf die konkreten lokalen Bedingungen.¹⁵

Im Begriff QSE stecken zwei Aspekte. Der *Sicherungsaspekt* zielt auf die Garantie eines Mindeststandards, der im Rahmen einer Marketingstrategie oft nach außen hin dokumentiert wird. Dies kann dadurch geschehen, dass man den selbstgesetzten Maßstab für Qualität transparent macht, so dass künftige TN ihn mit dem tatsächlich Gebotenen vergleichen können.

Bedingt durch die zunehmende Konkurrenzsituation oder als Kontrollvorgabe durch Geldgeber (z. B. bei öffentlicher Förderung oder bei der Ausschreibung von Weiterbildungsmaßnahmen) besteht jedoch der Druck zu einem formaleren Prozess, der auch Inspektionen durch unabhängige Experten umfassen kann. Der Erfolg einer solchen Evaluation äußert sich bei der Außendarstellung in der Mitgliedschaft in einem Qualitätsverein und/oder in der Verleihung eines Siegels. In den deutschsprachigen Ländern ist neben regionalen Zusammenschlüssen (z. B. der Verein „Weiterbildung Hamburg“, der nicht fachspezifisch auf Sprachen ausgerichtet ist) und/oder solchen mit gleicher Arbeitsgrundlage (z. B. der sprachenspezifische Qualitätsverbund Emscher-Lippe, wobei es sich ausschließlich um Volkshochschulen handelt) als fachgebundene Organisation nur noch EAQUALS (European Association for Quality Language Services¹⁶) tätig, dem in Deutschland zur Zeit nur wenige Einrichtungen angehören. Voraussetzung zur Aufnahme in EAQUALS ist u. a. eine Inspektion der Institution durch unabhängige Experten.

Im Mittelpunkt der Arbeit der meisten Einrichtungen der Erwachsenenbildung steht der zweite Aspekt: die *Qualitätsentwicklung*. Das Verharren auf einem einmal erreichten Niveau ist kontraproduktiv zum Qualitätsbegriff, da sich die Didaktik, aber auch die Ansprüche an das Dienstleistungsumfeld ständig weiterentwickeln. Erfasst die Qualitätssicherung den gesamten Arbeitsbereich, so ist im Falle der Qualitätsentwicklung die projektmäßige Entwicklung einzelner Bereiche typisch. Eine Innovation zur perspektivischen Verbesserung der Qualität stellt z. B. die Einführung der neuer Medien dar. Innovative Aktivitäten einer vergleichsweise kleinen Zahl von Einrichtungen bedürfen allerdings der Übernahme durch die Mehrzahl der Einrichtungen, wenn daraus ein neuer Mindeststandard werden soll. Am Beispiel der neuen Informations- und Kommunikationsmedien sollen im folgenden Abschnitt mögliche Veränderungen für das Gesamtgefüge gezeigt werden.

1.4 Kurse im Wandel: Neue Medien – neue Lernformen

Selbstgesteuertes Lernen (siehe Kap. 5.7.1) heißt das Schlagwort, das für manche einen Fortschritt bedeutet, für andere ihre Existenz zu bedrohen scheint. Insbesondere mit Hilfe der neuen Informations- und Kommunikationsmedien soll das Lernen ‚just in time‘ zu Hause am PC stattfinden; der mühselige Weg zum Kurs entfällt. Haben die traditionellen Kurse keine Zukunft mehr und werden Kursleiter überflüssig?

Das Sprachenlernen hat sich in den letzten fünfzig Jahren in vielerlei Hinsicht geändert. Da ist zunächst einmal die differenziertere Sicht der Aspekte von Sprache, die zum Lernziel erklärt werden (siehe Kap. 2). Weitere Änderungen wurden schon vor der großen Globalisierungsdebatte spürbar. Dass in einer zunehmenden Zahl von Berufen Sprachkenntnisse verlangt werden, spiegelt sich in der Nachfrage nach intensiveren Sprachkursen wider. Der dazu notwendige Zeitaufwand brachte viele in einen Konflikt mit anderen Ansprüchen. Abgesehen von den Verpflichtungen des persönlichen Lebens sollte man ja in der neuen Wirtschaftswelt nicht nur Sprachen lernen: Die Lernbelastung hat auch in anderen Bereichen zugenommen. Selbstgesteuertes Lernen könnte eine Lösung sein, ist allerdings nur in Ausnahmefällen ein völliger Ersatz für das Lernen in der Gruppe und stellt eher eine komplementäre Lernform dar.

Änderungen ergaben sich auch aus den jeweils herrschenden Lerntheorien (siehe Kap. 3). Für diese gilt gleichermaßen, was über die Entwicklung der Auffassung von Sprache gesagt wurde: Die Ansprüche stiegen, denn es wurde nicht einfach eine Theorie durch eine andere ersetzt. Vielmehr ergab sich auch hier eine Differenzierung, welche die bisherigen Auffassungen nicht beseitigte, sondern in ein komplexeres Modell mit aufnahm und sie dabei modifizierte. Neuerdings fordern konstruktivistische Ansätze (siehe Kap. 3.3.4) eine weitgehende Individualisierung und eine größtmögliche Nähe zur Anwendung. Beide Forderungen können in einer festen Lerngruppe nicht mehr eingelöst werden. Schon bevor „konstruktivistisch“ argumentiert wurde, hatte sich eine Reihe von neuen Lernformen etabliert: Projektarbeit, investigative Landeskunde etc., die bestenfalls teilweise im Unterricht umgesetzt werden konnten.

Neben der allgemeinen lerntheoretischen Begründung soll noch einmal darauf hingewiesen werden, dass viele Abläufe in der sprachlichen Kommunikation nur durch ständige Übung frei verfügbar gemacht werden, d. h. dadurch, dass man sich vielen entsprechenden Anwendungen aussetzt. Wo und wann ist dies möglich? Der Unterricht kann dies meist nicht leisten, er benötigt dann zu viel Zeit (und wäre zudem nicht bezahlbar); außerdem kann im Unterricht der

Anspruch der Authentizität der Sprachverwendung nicht so recht eingelöst werden, da er meist nur auf die *gemeinsamen* Ansprüche einer Lerngruppe abgestellt ist; eine *individuelle* Sprachverwendungssituation ist in ihrer Konkretheit jedoch immer den Bedürfnissen einer einzelnen Person verpflichtet. Die Nutzung des neuen Mediums Internet für das Sprachenlernen führt diese beiden Aspekte in idealer Weise zusammen: Es geht dabei nämlich nicht nur um Sprachenlernen, sondern darum, dass in der Sprachverwendung persönliche Kommunikations- und Informationsziele erreicht werden können.

Internet

Voraussetzung für die Nutzung der neuen Informations- und Kommunikationsmedien ist das Vorhandensein eines PC und ein Internetanschlusses. Das Internet ist eigentlich nur die (physikalische) Verbindung aller PC über die Telefonleitung oder einen ISDN-Anschluss. Hinter dem Kürzel *www* = *world wide web* verbirgt sich ein Programm, welches den Zugriff auf die Adressen in diesem Netz ermöglicht. Um dieses Netz wirklich nutzbar zu machen, bedient man sich sogenannter Suchmaschinen¹⁷, welche über Suchwörter die gewünschten Quellen finden.

Neben den über das Internet zugänglichen Informationsquellen sind die Kommunikationsmöglichkeiten in Form von Mailing-Listen (Mail-Botschaften werden zentral gesammelt und an die Listenmitglieder mit einer gewissen zeitlichen Verzögerung wieder ausgeteilt) und Chat- bzw. Newsgroups, in denen man sich entweder offline (also zeitversetzt) oder online (wozu man sich absprechen muss) virtuell trifft und austauscht.

Was bringen nun die neuen Medien für das Erlernen einer neuen Sprache? Es sind im Wesentlichen die Möglichkeiten eines gezielten Zugriffs auf Informationsquellen und der individuellen, authentischen Kommunikation. Darüber hinaus bietet das Internet eine Vielzahl an Informationen zum Fremdsprachenlernen für Lerner und Lehrer. Portale ordnen (und bewerten teilweise) die Quellen. Da die Adressen untereinander vielfältig über Links miteinander verbunden sind, reicht eine kleine Liste, um sich von dieser Basis aus tiefer einzuarbeiten. Einschlägige Plattformen dienen dem Informations- und Materialaustausch; sie sind oft nur für einen bestimmten Personenkreis zugänglich.

Im schulischen Bereich beliebte Arbeitsformen (Projekte wie die Gestaltung einer Homepage, Kommunikationspartnerschaften zwischen Klassen) sind nur von begrenztem Wert für Sprachkurse in der Erwachsenenbildung: Hier sollte der Lernaspekt mit einem authentischen Informations- und Kommunikationsinteresse des Lerners verbunden werden.

Das Internet gewährleistet den Zugriff auf die verschiedensten Texte, auch in den weniger geläufigen Sprachen. So gibt es für fast alle Sprachen Zeitungen, und dies schafft individuelle *Anwendungssituationen*, die deswegen authentisch sind, weil sie entsprechend der Interessenlage und den Kommunikationserfahrungen des einzelnen Lernalers ausgewählt werden können. Ihre Authentizität erschöpft sich nicht darin, dass es sich um nicht didaktisch manipulierte Texte handelt (siehe Kap. 5.2.2). Wichtig ist dies zum einen aus Gründen der Motivation (man will wirklich wissen, was in dem Artikel steht). Weiterhin kann man Texte von individuellem Interesse meist schon mit *Anfangskenntnissen* verstehen, denn *inhaltliche* Vorkenntnisse erlauben, *sprachlich* noch Unbekanntes zu erschließen. Die Vorkenntnisse können aus dem Beruf oder von einem Hobby stammen; sie sind auch gegeben im Falle von aktuellen Tagesnachrichten, die man zuerst in der eigenen Sprache gehört hat. Da die meisten Rundfunksender über das Internet erreichbar sind, beschränkt sich dieses Vorgehen nicht nur auf schriftliche Informationen.

Mit Hilfe des Internet übt man aber nicht nur rezeptive Fertigkeiten (siehe Kap. 5.4.2), sondern auch die *Sprachproduktion* (siehe Kap. 5.4.1). Im Internet sind unzählige authentische Kommunikationsvorgänge einsehbar, die auf kulturelle und individuelle Besonderheiten hin analysiert werden können (Wie drückt Gesprächsteilnehmer X seinen Ärger aus?). Hiermit liegt eine ideale Basis für die Entwicklung des Sprachbewusstseins auf der Ebene individueller und kulturspezifischer Redestrategien und ihrer Umsetzung mit Sprachmitteln vor. Der Lerner wird dabei konfrontiert mit vielen sprachlichen Varianten, welche die sprachliche Wirklichkeit reflektieren und in keinem Lehrbuch zu finden sind. Durch den kontinuierlichen Kontakt mit der Sprache aus seinem Interessenbereich wird er schnell ein einschlägiges passives Repertoire erwerben. Wenn er in einem weiteren Schritt aktiv an der Kommunikation teilnimmt, kann er zudem aus der Vielzahl der unterschiedlichen Ausdrucksvarianten allmählich seinen eigenen individuellen Ausdruck entwickeln. Wenn sich dabei (kommunikative) Fehler ergeben, bleiben die Sanktionen (in diesem Fall: Beschimpfungen) virtuell. Trotz aller Authentizität besteht ein für das Lernen wichtiger Schutzraum.

Da die individuelle Sprachkompetenz im Kontakt mit authentischen zielsprachigen Äußerungen heranwächst, ist die kulturelle Dimension automatisch Bestandteil des Lernens. Gleichzeitig kann sich eine individuelle Ausdrucksweise herausbilden; der Lernprozess ist nicht festgelegt auf eine bestimmte Auswahl von Redemitteln, wie dies bei einem Lehrbuch der Fall ist. Ein auf diese Weise erworbenes, mit der eigenen Persönlichkeit und der sprachlichen Zielkultur stimmiges Kommunikationsvermögen ist Voraussetzung für ein erfolgreiches

Handeln. Es handelt sich um ein aufwändiges Verfahren, das sich jedoch über einen längeren Zeitraum erstreckt, flexibel ist und über ein inhaltliches Interesse motivational gestützt wird. Für ein Überleben im touristischen Alltag ist dieser Aufwand sicherlich zu hoch; wer jedoch beruflich, aber auch privat anspruchsvollere Ziele hat, wie dies bei einer differenzierten, kontroversen Diskussion der Fall ist, wird nicht um einen intensiven und längeren Kontakt mit authentischer Sprache herumkommen. Die neuen Informations- und Kommunikationsmedien bieten zum ersten Mal die Möglichkeit eines leichten Zugangs zu authentischen Quellen und Kommunikationspartnern und bilden eine notwendige, systematische Ergänzungen zum Unterricht.

Im Falle der Internet-Kommunikation ist die mehrfach beschworene Authentizität eigentlich vollgültig nur für diese Kommunikationsform gegeben, denn sie stellt eine schriftlich-mündliche Zwitterform dar, wobei der lautliche Aspekt mündlicher Sprache verloren geht und anderweitig gelernt und praktiziert werden muss. Für die Diskursebene gilt das Authentizitätskriterium jedoch uneingeschränkt. Für die Ausbildung eines Sprachbewusstseins ist es sogar von Vorteil, dass die „mündliche“ Kommunikation verschriftlicht vorliegt; denn so kann der Lerner in aller Ruhe Diskursanalysen vornehmen (z. B. wie eine Schlichtung bei einer Kontroverse erfolgreich verlaufen kann).

Welche Rolle spielen KL in diesem Zusammenhang? Zum einen können sie auf die Welt des Internet vorbereiten: Wo findet man was? Wo gibt es Kommunikationsgruppen zu den gesuchten Themen? Für das selbstgesteuerte Lernen ist jedoch – mehr noch als das Wissen um technische Voraussetzungen wie Suchmaschinen – die Entwicklung eines Sprachbewusstseins wichtig. Unterricht wird also nicht überflüssig. Die selbstgesteuerten Phasen betreffen zwar unverzichtbare Teile des Gesamtprojekts Sprachenlernen; andere Phasen sind aber besser im Unterricht aufgehoben. Selbstgesteuertes Lernen im beschriebenen Sinne ist a) kein Ersatz für Unterricht und b) nicht gleichzusetzen mit „natürlichem Lernen“, bei dem es nur auf ein höchstmögliches Maß an Kontakt mit Sprache ankommt. Das hier geschilderte selbstgesteuerte Lernen¹⁸ ist selektiv, abhängig von individuellen Faktoren und setzt ein Sprachbewusstsein (Was macht Sprache und Kommunikation aus? - siehe Kap. 2) und ein Sprachlernbewusstsein (Wie lernt man eine Sprache? - siehe Kap. 3) voraus.

Interaktive Lernprogramme

Das Sprachenlernen der Zukunft läuft also auf einen Verbund von selbstgesteuertem Lernen (meist, aber nicht notwendigerweise alleine) und angeleitetem Lernen (in einer Gruppe) hinaus. Bei Letzterem gibt es Sonderformen von je einem Lernenden und einem Lehrenden, sei es in Online-Kursen oder beim Ein-

zelunterricht. In einen solchen Verbund können auch die bisher noch nicht erwähnten *interaktiven Lernprogramme* eingeordnet werden, die dem Lernenden meist in Form von CD-Roms¹⁹ begegnen oder aus dem Internet stammen. Einige Lernprogramme bieten Verbindungen zu einschlägigen Internetadressen.

Versprechungen der Werbung, man könne allein mit diesen Mitteln eine Sprache erlernen, braucht man nicht zu glauben. Auch die besten interaktiven Programme können menschliche Interaktion nicht ersetzen. Allerdings können sie Vorstufen davon aufbauen. Sie eignen sich zweifellos gut, um den Unterricht von Grammatik zu entlasten (die eine neue Rolle als Teil des Sprachbewusstseins übernommen hat: Wie soll man selbstgesteuert lernen, wenn man nicht über Bezugssysteme verfügt, die ein Urteil zwischen richtig und falsch erlauben?). Ebenso ist ein systematischer Erwerb von Wortschatz über entsprechende Programme möglich.

Für die Qualitätsbeurteilung eines neuen Mediums gelten dieselben didaktischen Erkenntnisse wie für traditionelle Materialien (siehe Kap. 5.2.1). Übt ein Programm z. B. Listen von Wörtern ein, die in keinem Bezug zueinander stehen (und deren Nützlichkeit für den Lerner nicht ersichtlich ist), dann ist es kein gutes Programm. Die medialen Kriterien Interaktivität (Kommunikation zwischen Programm und Nutzer), Multimedialität (Bild, Schrift und Ton), Hypermedialität (der Programmaufbau weist mehrere Einstiege und Lösungsmöglichkeiten auf) und – wenn auch als Kriterium wenig geläufig – Kooperativität (Lernprogramme können die Zusammenarbeit zwischen Lernern fördern) bewähren sich nur im Zusammenhang mit fachdidaktischen Kriterien. Das Vorhandensein von Filmsequenzen sagt z. B. wenig über die Qualität eines Lernprogramms aus. Viele Programme bieten Videoabschnitte, ohne dass dies didaktisch notwendig oder sinnvoll wäre. Über Videosequenzen kann die Verbindung von Sprache mit Mimik und Gestik verdeutlicht werden; wenn ein Programm nur daumen-große Bilder von situativ nicht eingebetteten Sprechern anbietet, ist der Nutzen vernachlässigbar. Dann wäre es besser, die Kapazitäten des Mediums für eine fachdidaktisch begründete Gestaltung der Interaktivität zu verwenden, z. B. für eine Fehlerrückmeldung, die über ein schlichtes ‚richtig/falsch‘ hinausgeht und bei der Hinleitung zur Lösungsfindung nicht nur ein plattes Verkünden einer einzigen Lösungsmöglichkeit bereithält).²⁰

Manchmal bringen genial einfache Programme mehr Lerngewinn als solche, in denen es dekorativ kracht und zappelt. Ein solcher Programmtyp ist der *Textbaumeister*²¹: Ein für den Lernenden unsichtbarer, vom Lehrenden auszusuchender Text wird durch Erraten allmählich sichtbar, womit der natürliche Verstehensprozess von Texten nachmodelliert wird (siehe Kap. 5.4.2).

Das Internet bietet eine Fülle von Kriterienlisten zur Beurteilung der Qualität interaktiver Selbstlernprogramme. Eine sehr ergiebige Liste mit einer Integration medialer und fachdidaktischer Kriterien hat das National Foreign Resource Center der Universität Hawaii erstellt.²² Es gibt inzwischen auch umfangreiche Zusammenstellungen von Rezensionen zu Lernsoftware.²³

Viele Programme ähneln sich vom Übungsaufbau her; so sind z. B. Einsetzübungen allgegenwärtig, bei denen mit dem Cursor Lösungsalternativen in die Lücken gezogen werden müssen („drag-and-drop“) – was im Grunde nichts anderes ist als die gute alte multiple-choice-Technik (siehe Kap. 5.4.2) in neuer Gestalt. Eine richtige Lösung bleibt in der Lücke hängen, falsche werden nicht angenommen. Es gibt weitere Varianten (richtige Lösungen erscheinen in einer anderen Farbe als falsche); in jedem Fall gilt: Diese technische Spielerei macht noch keine gute Übung aus. Erst durch eine differenzierte Rückmeldung (die z. B. die Fehlerart berücksichtigt) ist ein Mehrwert gegenüber gleichartigen Übungen in Arbeitsbüchern gegeben.

Neben Wortschatz und Grammatik sind Trainingsprogramme für die rezeptiven Fertigkeiten denkbar. Allerdings schöpfen nur wenige der auf dem Markt befindlichen Programme die technischen Möglichkeiten des Mediums aus. Auch weitgehend formalisierte schriftliche Kommunikationsformen (Geschäftsbriefe) können über CD-Roms gut geübt werden, wobei entsprechende Programme als Textbausteinlieferanten sehr anwendungsnah sind.

Auf dem freien Markt (also in Buchhandlungen etc.) werden fast ausschließlich tutorielle Programme der beschriebenen Art angeboten. Der vorgenannte „Textarbeiter“ gehört zum Typ *Autorenprogramm*, mit denen KL eigene Übungen herstellen können. Es sind im Prinzip dieselben Übungsformen (also Einsetzübungen nach dem drag-and-drop-Prinzip), sie können jedoch mit neuen Inhalten gefüllt werden. Inzwischen hat man die Wahl zwischen einer Reihe von Varianten, wobei gilt: Je einfacher das Programm zu handhaben ist, desto eingeschränkter sind auch die Variationsmöglichkeiten. Die Palette reicht von „Übungen per Mausclick“²⁴ zu Instrumenten wie dem „Toolbook“²⁵, mit dem viele der professionellen Angebote hergestellt wurden; Letztere erfordern jedoch eine beträchtliche Einarbeitung. In der Mitte zwischen diesen Extremen befinden sich Autorenprogramme wie KLEA²⁶ oder HOTPOTATOES²⁷, welche sprachbezogene Übungsformate anbieten und in recht kurzer Zeit auch von Anwendern beherrscht werden können, die keine besonderen Erfahrungen mit neuen Medien haben. Innerhalb der von den Programmen gesetzten Grenzen bestimmen die als Autoren tätigen Lehrenden die Qualität der Übungen.

Wem dies alles zu zeitaufwändig ist (denn wer bezahlt für diese Tätigkeiten?), der kann Übungen auch mit den Lernenden zusammen konstruieren. Der Lerneffekt ist oft größer als bei einem schlichten Ausfüllen der Aufgabe, da über die Diskussion der Angemessenheit von Übungen bzw. deren Lösung das Sprachbewusstsein in hohem Maße gefördert wird.

Ein weiterer (seltenerer) Typ von Programm ist die *Simulation*. Die wenigen vorhandenen Programme verfügen über ein (im Idealfalle verzweigtes) Handlungsskript, das eine Reihe von Aufgaben für die Lernenden bereithält. Videosequenzen oder Standbildabfolgen tragen den Fortgang der Geschichte, die interaktiv durch die Lösungen oder durch Entscheidungen der Benutzer beeinflusst werden können. Beispiele sind „Wer ist Oskar Lake“²⁸ und „Mean City“²⁹. Diese Spiele machen Spaß, man lernt kommunikatives Verhalten in Alltagssituationen („an der Hotelrezeption“), die Sprache ist dabei über Video visuell in die typischen Situationen eingebunden – aber man braucht viel Zeit. Als grundlegendes und systematisches Sprachlernmittel ist es kaum geeignet; es ist jedoch ideal zur Auffrischung von Kenntnissen.

Der herkömmliche Sprachunterricht berücksichtigt (zumindest in seiner Anfangsphase) kaum Spielfilme, obwohl Filme in der Originalfassung ein wichtiges Motiv für das Sprachenlernen sein können (siehe Kap. 5.6.3). Wer zum ersten Mal einem Film in der Originalsprache besucht, wird frustriert feststellen, wie wenig er versteht. Als Einstieg können CD-Roms mit Sequenzen bekannter Serien wie „Star Trek“ oder „Colombo“³¹ dienen, welche zusätzlich zur authentischen Sprache eine ausformulierte, langsamere Version und wunschweise eine Übersetzung liefern. Die DVD-Technologie stellt zudem Filme bereit, welche auch punktgenaue Wiederholungen ermöglichen: eine ideale Verbindung von Lernen und inhaltlichem Primärinteresse.

1.5 Fazit

Als Fazit kann man festhalten, dass sich das Sprachenlernen neuen Anforderungen ausgesetzt sieht, welche mit den herkömmlichen extensiven Lernformen allein nicht mehr zu bewältigen sind. Da der Zeitaufwand für Kurse nicht beliebig erweitert werden kann, müssen zusätzlich neue Wege des Lernens beschritten werden, die weitgehend selbstgesteuert verlaufen und sich u. a. auf die neuen Informations- und Kommunikationsmedien stützen. Neben dem Zeitaufwand sind es die qualitativen Forderungen nach Individualisierung und Anwendungsnähe, welche selbstgesteuertes Lernen nahe legen.

Damit ist das angeleitete Lernen in Gruppen nicht überflüssig geworden; vielmehr geht es um eine Arbeitsteilung. Auch traditionelle Kurse werden weiter bestehen; sie richten sich an Lernende, die noch nicht an konkrete und aktuelle Verwendungsziele denken, und bereiten für diese TN eine allgemeine Basiskompetenz vor.

Der Verbund von angeleitetem Lernen (Kurs) und selbstgesteuertem Lernen ist flexibel, d. h., Anteile und Inhalte werden vor Ort im Konsens zwischen KL und TN(gruppe) vereinbart. Der Aufgabenbereich der KL wird somit erweitert. Neben dem eigentlichen Unterricht beraten und begleiten sie die Lernenden bei ihren Selbstlernaktivitäten. Es ist denkbar, dass KL über ihre unterrichtliche Arbeit hinaus lernorganisatorische Aufgaben übernehmen. Sie würden dann kleinere Lerngruppen neben der normalen Kurspyramide initiieren, beraten und betreuen, die sich nicht über eine sprachliche Progression definieren, sondern thematisch zentriert arbeiten und flexibel den konkreten Bedürfnisse der Lernenden angepasst werden. Eine solche Lernorganisation kann nicht mehr zentralistisch von der Institution vorgenommen werden. Sicherlich wird im Detail noch vieles zu klären sein (z. B. die Honorierungsfrage) und manches wird sich auch anders entwickeln. Trotzdem kann man sagen, dass sich die Rollen der Akteure – der Lernenden, der Lehrenden und der Institutionen – verändern werden. Kursleiter werden dabei neue Aufgaben und auch mehr Planungsverantwortung übernehmen. Sie werden also *wichtiger*.

Weiterführende Literatur

Donath, Reinhard (Hrsg.) (1999): Internet und Multimedia in der Erwachsenenbildung. Stuttgart: Klett

Rüschhoff, Bernd u. a. (1997): Fremdsprachenlernen mit dem Computer. Bielefeld: Bertelsmann

Thürmann, Eike: Schulische Qualitätsarbeit: Orientierende Bemerkungen zum Stand der Diskussion. Online im Internet: URL: www.learn-line.nrw.de/angebote/qualitaetsentwicklung/download/thuermann.doc

Tschirner, Erwin (1999): Neue Medien im Fremdsprachenunterricht. Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLUL), 28. Jg. Tübingen: Narr

Anmerkungen

- 1 Diese Statistik für den Programmbereich Sprachen ist jeweils für ein Berichtsjahr beim Deutschen Institut für Erwachsenenbildung erhältlich: <http://www.die-frankfurt.de/service/statistik/serviceprodukte.asp?ID=106>
- 2 Belegungen (*VHS-Statistik*) oder Teilnahmefälle (*Berichtssystem Weiterbildung*) beziehen sich auf die TN-Zahl eines Kurses oder einer Veranstaltung. Da eine Person pro Erfassungszeitraum mehrere Kurse belegen kann, ist die Belegungszahl nicht identisch mit der Zahl der Lernenden, sondern höher als diese.

- 3 Über das „Berichtssystem Weiterbildung“, hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, wird alle drei Jahre ein „Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland“ erstellt. Dabei werden per Zufall ausgewählte Personen zu ihren Weiterbildungsaktivitäten im vorangegangenen Jahr interviewt. Interessante neue Fragestellungen der letzten Erhebungen beziehen sich auf die Weiterbildungsqualität und das selbstgesteuerte Lernen.
- 4 Eschmann u. a. (2001) kommen zu einer leicht gegenläufigen Tendenz. Auch ist die Verteilung bei den einzelnen Sprachen unterschiedlich: Französischkurse z. B. weisen ein Verhältnis 73% weiblichen und 27% männlichen TN auf, Spanischkurse 58% (m) – 42% (w).
- 5 Die Autoren verzichten auf Begriffe wie ‚Motiv‘, ‚Motivation‘, ‚Teilnahmegrund‘, weil sie der Meinung sind, dass diese nicht trennscharf sind und missverstanden werden können. Stattdessen greifen sie auf „Umschreibungen“ zurück, die sie unter dem Oberbegriff „Erwartungen“ subsumieren, zu dem sie über Einzelaussagen die Zustimmung ermitteln.
- 6 Für Details muss auf das Kapitel 5 von Eschmann u. a. (2001) verwiesen werden.
- 7 Wolfram Brecht unter <http://www.hueber.de/downloads/lehrer/daf/Unternehmen.pdf>
- 8 Entschluss des Europarats zur Sprachenpolitik: <http://cm.coe.int/ta/rec/1998/98r6.htm>; zum Europäischen Jahr der Sprachen: http://www.coe.int/T/E/Cultural_Co-operation/education/Languages/Language_Policy/Key_Recommendations/recommendationAP2001.1539.asp#TopOfPage
- 9 Siehe unter <http://userpage.fu-berlin.de/~phin/phin13/p13t5.htm> und Weinrich (2001).
- 10 <http://www.uni-giessen.de/~gb1041/institut/personen/meissner/msdd.htm>; Meißner/Reinfried (Hrsg.) (1998).
- 11 Sprachverband Deutsch e. V., Raimundstr.2, 55118 Mainz; www.sprachverband.de; info@sprachverband.de
- 12 Deutscher Volkshochschul-Verband e. V.: Rechtsgrundlagen und Orientierungshilfen, 2. überarbeitete Auflage (DVV, Obere Wilhelmstr.3323, 53225 Bonn; Fax: 0228 - 975569).
<http://www.bma.de/download/broschueren/a217.pdf> (direkt vom Gesetzgeber)
<http://www.juracity.de/index.htm?http://www.juracity.de/scheinselbstaendigkeit.de/index.htm> (sehr umfassend).
<http://www.prekaer.net/> (hier finden sich u. a. Stellungnahmen von Betroffenen).
- 13 Es existiert eine Reihe weiterer Begriffe mit ähnlicher Bedeutung. Zur Einführung in das QSE-Thema in der Weiterbildung vgl. z. B. von Küchler/Meisel (1999).
- 14 Eine übersichtliche Auflistung von Kriterien als Entscheidungsgrundlage für den Weiterbildungsinteressierten ist in einem Faltblatt enthalten, das beim Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (info@die-frankfurt.de) erhältlich ist. Diese Checkliste ist nicht sprachenspezifisch. Eine Sammlung von Checklisten zur Qualität in der Weiterbildung findet sich unter <http://www.vhs-hagen.de/texte/check.htm>
- 15 Vgl. die vom Bundesarbeitskreis Sprachen der Volkshochschul-Landesverbände verabschiedeten Kriterien zur Qualität von Sprachunterricht; erhältlich über den Deutschen Volkshochschulverband, Sprachenreferat, Obere Wilhelmstr. 32, 53225 Bonn
- 16 <http://www.eaquals.org>
- 17 Z.B. Google (Adresse <http://www.google.de>). Unter der folgenden Adresse findet sich eine Sammlung von Suchmaschinen, welche z. T. für bestimmte Suchzwecke (Zeitungsartikel) spezialisiert sind: <http://www.unix-ag.uni-siegen.de/search/>
- 18 Systematische Einführungen über Theorien des selbstgesteuerten Lernen findet man in Brunstein/Spörer 2000.
Helmut Felix Friedrich. Selbstgesteuertes Lernen – sechs Fragen, sechs Antworten: <http://www.learn-line.nrw.de/angebote/selma/medio/vortraege/friedrich/friedrich.pdf>

- 19 <http://www.eurolinguist.nl/software/talkvraag.html> und <http://www.lernsoftware.de/katalog/lernsoftware/sprachen/index.htm> bieten Kataloge mit Direktbestellmöglichkeit (die Buchhandlungen haben bestenfalls nur einen Bruchteil der lieferbaren Programme im Angebot). <http://www.nflrc.hawaii.edu/aboutus/ithompson/flmedia/languages/langindex.htm> gibt eine detaillierte Beschreibung aller verfügbaren Programme; hier findet man Programme für die selten gelernten Sprachen.
- 20 Eine klare Beschreibung der fachdidaktischen Dimension von Lernprogrammen findet sich in Zeidler 2001.
- 21 Erhältlich über <http://www.verlag.cotec.de/wida.html>.
- 22 <http://www.nflrc.hawaii.edu/aboutus/ithompson/flmedia/evaluation/general/gencriteria.htm>, weitere Kriterienlisten s. Literaturhinweise.
- 23 Z.B.: <http://www.nachtclub.org>; <http://www-writing.berkeley.edu/chorus/call/reviews.html>; <http://www.lang.ltsn.ac.uk/cit/reviews/revlist.htm>; alle nicht nur für englische Software; letztgenannte Adresse mit Links zu weiteren Rezensionen.
- 24 <http://www.hueber.de/german/katalog/search.asp?0=R-1650&10=0;0,0,Mausklick;3>
- 25 <http://www.webecon.bris.ac.uk/toolbook/>
- 26 http://www.bz.nuernberg.de/neue_medien/klea/kleamain.html
- 27 <http://web.uvic.ca/hrd/halfbaked/>
- 28 <http://www.languagepub.com/oscar/oscar.html>
- 29 <http://www.klett-verlag.de/heureka/produkte/meancity/meancity.htm>
- 30 <http://www.rondomedia-shop.de/produkte.asp?thema=,Sprachen>

Lernziele und Inhalte

2.1 Curricula im Wandel

Die Auswahl von Lernzielen und Inhalten ist für Lehrende kein vorrangiges Thema, da diese ihnen meist durch ein von der Institution ausgewähltes Lehrbuch vorgegeben sind. Entscheidungen sind nur notwendig, um eine Auswahl aus dem Lehrwerk zu treffen oder festzulegen, welche zusätzlichen Übungen oder Texte in den Unterricht eingebracht werden sollen.

Über Ziele und Inhalte muss man allerdings dann nachdenken, wenn die Institution, an der man lehrt, neue Zielgruppen ansprechen und dabei ihr Kursangebot umstellen will: Wie integriert man berufsspezifische Kenntnisse in Kurse für Anfänger? Welche Rolle sollen touristische „Schnellkurse“ spielen? Auch die Einführung eines Sprachenportfolios (siehe Kap. 6) würde das Bewusstsein für Lernziele und ihre Bedeutung für die einzelnen Teilnehmer/innen (TN) schärfen: Die Besinnung auf individuelle Ziele wäre dann ein fast alltäglicher Vorgang.

Überindividuelle Curricula sind nützlich, weil viele TN gemeinsame Ziele und Interessen haben. Curricula, wie sie z. B. vom DIE oder vom Goethe-Institut angeboten werden, haben daher eine Leitfunktion und müssen immer auf die besonderen Interessen und Ziele einer Lerngruppe oder einzelner TN abgestimmt werden. Da sie aber in der Regel in engem Zusammenhang mit Prüfungen und Zertifikaten stehen (siehe weiter unten und Kap. 6), unterliegen sie im Bewusstsein der meisten Kursleiter/innen (KL) einer eigentümlichen Abwertung: Die Zahl der TN, die solche Zertifikatsprüfungen ablegen wollen, ist verhältnismäßig gering, und somit verlieren die Lernzielkataloge für die tägliche Arbeit leicht an Verbindlichkeit.

Wir wollen in diesem Kapitel das Potenzial der aktuellen Curricula für den Unterricht herausarbeiten; seit vielen Jahren sind sie nämlich Ausgangspunkt zahlreicher didaktischer Innovationen. Wenn man also wissen möchte, wie ein moderner Fremdsprachenunterricht aussehen soll, dann lohnt sich auch ein Blick in Curricula.

2.1.1 Definition und Entwicklungen

Ein Curriculum (lat. Jahresablauf, Weg) ist ein Plan für ein Fach oder eine Institution mit Angaben über Lehr- und Lernziele, Inhalte, Unterrichtsmittel, Methoden und Verfahren der Evaluation (vgl. Quetz 2002b). In den 1960er Jahren sollte in Deutschland das Bildungswesen durch wissenschaftlich abgesicherte Curricula reformiert werden. Ein Meilenstein in dieser Entwicklung war die ‚realistische Wende‘ der Volkshochschulen Mitte der 1970er Jahre, bei der vor allem auch das Fremdsprachenangebot in einer Art ‚Baukastensystem‘ mit klaren Lernzielen organisiert wurde (vgl. Tietgens/Hirschmann/Bianchi 1974). Dies war ein bildungspolitisches Programm mit der Funktion, Innovationen anzuregen und den Sprachunterricht für neue Zielgruppen attraktiv zu machen. Die Einführung des *Volkshochschulzertifikats* durch Robert Novacek 1968 ermöglichte zum ersten Mal ein Kursangebot mit überschaubaren Zielen und einer anerkannten Abschlussprüfung – ein hochwillkommenes Angebot in einer Zeit, in der die Wirtschaft sich internationalisierte, der Tourismus aufblühte und viele Menschen neben ihrem Beruf Bildungsabschlüsse nachholen wollten.

Es regte sich allerdings auch Widerspruch gegen diese ‚marktorientierte‘ Position. In den 1970er Jahren war man nämlich der Meinung, dass ein Curriculum für den Fremdsprachenunterricht nicht allein auf die Darstellung sprachlicher Systeme beschränkt bleiben kann. Eine Sprache zu lehren bedeute immer auch, sprachspezifische inhaltliche, d. h. kulturelle und gesellschaftliche Informationen zu vermitteln. Dazu kommen allgemeine Ziele (heute würde man sagen: Schlüsselqualifikationen) wie Teamfähigkeit, Medienkompetenz usw. Solche allgemeinen Richtziele für den Fremdsprachenunterricht müssen auf gesellschaftlichem Konsens beruhen; in den 1970er Jahren führte das aber zu heftigen Kontroversen darüber, welche gesellschaftspolitischen Ziele man denn überhaupt im Fremdsprachenunterricht mit Erwachsenen verfolgen dürfe (vgl. Tietgens 1976; Siebert 1977; Mohr 1973).

Die Ableitung von Feinlernzielen aus übergeordneten Richtzielen wurde zum Zankapfel der Fachdidaktik der 1970er Jahre. Wenn z. B. der politische Auftrag oder das Selbstverständnis einer Institution in Bezug auf den Fremdsprachenunterricht lautet, die Lernenden beruflich zu qualifizieren, sie aber gleichzeitig auch zu mündigen Staatsbürgern zu erziehen, wie muss dann ein Sprachunterricht gestaltet sein, der diese Ziele einlöst (vgl. Quetz 1996)? Genügt es z. B., gesellschaftskritische Texte in die Lehrwerke aufzunehmen?

In der Erwachsenenbildung wurden in den 1980er Jahren die öffentlichen Mittel immer knapper, und der Zwang, neue Zielgruppen zu werben, führte dazu, dass man die gesellschaftspolitische Dimension des Fremdsprachenun-

terrichts nicht mehr so stark herausstellen konnte. Folglich zog man sich auf die Position zurück, Curricula auf der Basis von Bedarfsanalysen und praktischen Verwendungsmöglichkeiten zu entwickeln (vgl. Trim u. a. 1980; WBT 1998). Erst in jüngster Zeit ist unter dem Aspekt des interkulturellen Lernens (siehe Kap. 2.2) wieder eine stärkere Aufmerksamkeit für allgemeine (und sozio-kulturelle) Lernziele zu beobachten.

Zu bildungspolitischen Aspekten curricularer Planungen haben wir uns schon in Kapitel 1 geäußert (siehe vor allem Kap. 1.1.4).

2.1.2 Typen von Curricula

Bei allen Curricula stellt sich die Frage, wie normativ sie in den Unterricht eingreifen. Geben Curricula stets verbindliche Lernpensen vor, die man abarbeiten muss, um in einer bestimmten Zeit vorgeschriebene Ziele zu erreichen? Oder kann man sich auch vorstellen, dass die curricularen Vorgaben weniger stofforientiert sind, dafür aber Lernprozesse anregen und Vorschläge machen, wie man sie fördern kann? Man unterscheidet heute zwischen produkt- und prozessorientierten Curricula. Die einen stellen Inventare von sprachlichen Mitteln zusammen, die anderen beschreiben, wie Lernende bei der Lösung von kommunikativen Aufgaben (tasks) ihre kommunikative bzw. ihre Diskurskompetenz entwickeln können.

Produktorientierte Curricula (1) – orientiert an Strukturen und Situationen

Bis in die 1970er Jahre wählte man Sprachmittel auf der Basis linguistischer Überlegungen aus. Man entwarf eine pädagogisch reduzierte Grammatik und ermittelte den Lernwortschatz durch Häufigkeitszählungen. Wichtig waren dabei Wortlisten wie das „français fondamental“ (Gougenheim et al. 1964) oder die „General Service List“ (West 1953). Kriterien für die Auswahl von Sprachmitteln waren Einfachheit, Lernbarkeit, Generalisierbarkeit, Kontrastivität zur Muttersprache usw. In Vorläufern des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts wurden solche Curricula ergänzt durch Listen von Alltagssituationen.

Produktorientierte Curricula (2) – notionale und funktionale Curricula

In den 1970er Jahren sollten neue kommunikative Curricula (functional/notional syllabuses) die Sprachenvielfalt in Europa fördern. „The Threshold Level for English“ (van Ek 1975), „Un Niveau-Seuil“ (Coste et al. 1976), „Kontaktschwelle Deutsch“ (Baldegger/Müller/Schneider 1985) und andere beschrieben das Minimum an Kommunikationsfähigkeit, das bei Kontakten in Alltagssituationen benötigt wird. Die Basis dafür waren die linguistischen Arbeiten von Wilkins (1973, 1976) für den Europarat.

1. Im „Threshold Level“ geht man von der *Zielgruppe* erwachsener Lernender aus, die das Land der Zielsprache vorübergehend besuchen oder Englisch im eigenen Land benutzen will.
2. Die *Situationen*, in denen sie die Sprache benutzen, sind deshalb vorhersehbar, ebenso die *Rollen*, die sie dabei einnehmen (Funktionsrollen wie Kunde/Verkäufer), und die *Themen*, über die sie sprechen werden.
3. Die dafür benötigten *Fertigkeiten* sind vor allem Hörverstehen und Sprechfertigkeit.
4. Aus Situationen und Themen lassen sich die *Sprachfunktionen* (Sprechintentionen) bestimmen, die man ausdrücken will (z. B. *modality*, d. h. wie sicher sich ein Sprecher seiner Aussage oder seiner Absichten ist, und *communicative function* wie z. B. sich begrüßen, um etwas bitten, etwas versprechen, zustimmen/ablehnen usw.).
5. Aus den Themen ergibt sich, welcher Inhaltswortschatz relevant wird (*specific notions*, beim Thema Wetter z. B. *rain, sunshine, hot, cold* und viele andere Wörter und Redewendungen).
6. Alle Sprechäußerungen enthalten *general notions* (d. h. allgemeine Begriffe zum Ausdruck von Zeit, Ort, räumlichen und logischen Beziehungen, Quantität, Qualität usw.), die vor allem mit Hilfe von Funktionswörtern und grammatischen Kategorien ausgedrückt werden (Zeit z. B. durch das Tempussystem und durch Zeitadverbien).
7. Die bis hierhin sprachübergreifende Ableitungskette endet bei den *language exponents* (= Sprachmittel), den Wörtern, Redewendungen und Strukturen einer bestimmten Sprache (im *Threshold Level* also Englisch), mit deren Hilfe die abstrakten Kategorien versprachlicht werden können.

Den Unterschied zwischen den drei Klassen von Sprachmitteln illustriert das folgende Schild aus der Zeit der großen Ölkrise:



Abb. 1

Sprachfunktion:
Bedauern ausdrücken

general notion: ‚Verfügbarkeit: negativ‘

specific notion: ‚themenbezogener Wortschatz‘

Ein Gastwirt, dem der Whisky ausgegangen ist, könnte statt *gas* das Wort *Scotch* einsetzen, das einem anderen Themenbereich bzw. einer anderen Situation zugeordnet ist – die beiden anderen Ausdrücke blieben erhalten.

Die parallel zu den Projekten des Europarats entwickelten VHS-Zertifikate enthielten ebenfalls Kataloge von Sprechintentionen, Themen usw., die allerdings erst in den 1980er Jahren im Zuge der Internationalisierung der Zertifikate genauer ausgeführt wurden (vgl. ICC 1984). Im *Zertifikat Deutsch* gibt es einen Katalog mit 5 Gruppen von Sprechintentionen (vgl. WBT/Goethe-Institut u. a. 1999, S. 63-76):

1. *Soziale Kontakte* (z. B. jemanden ansprechen/grüßen, sich miteinander bekannt machen, gute Wünsche aussprechen/gratulieren, ein Kompliment machen, sich bedanken, sich entschuldigen, jemanden einladen – und jeweils auch: darauf reagieren; sich verabreden, sich verabschieden usw.)
2. *Gefühle und Stimmungen*
3. *Haltungen und Meinungen* (z. B. Interesse ausdrücken, Zustimmung und Ablehnung ausdrücken, Vorlieben/Abneigungen ausdrücken usw.)
4. *Mitteilungen und Informationen* (z. B. berichten, beschreiben usw.)
5. *Aufforderungen zum Sprechen/Handeln* (z. B. Bitte, Wunsch, Rat, Empfehlung, Warnung, Erlaubnis, Vorschläge usw.).

Im Katalog 3.3 „Notionen“ finden sich Unterkategorien wie:

1. Eigenschaften und Zustände

beschreiben	sein + (Adjektive)
Wie lang/breit/groß/alt/... ist das?	Das ist sehr /.../.
Ist es noch weit bis zu dir nach Hause?	Es ist nicht mehr sehr weit.
Wie ist das Wetter in Innsbruck?	Es ist ganz schön kalt.
Welche Tasse soll ich nehmen?	Nimm bitte die große blaue Tasse.
	Die Pizza schmeckt sehr gut.
	Katrin ist einfach sympathisch.
	Es war schrecklich laut.
	Ich bin müde.

...

2. Besitz und Zugehörigkeit ausdrücken
3. Einen Vorgang/Tatbestand einordnen nach Ort/Richtung
4. Einen Vorgang/Tatbestand einordnen nach Zeit

...

(Ein Auszug aus dem Themenkatalog findet sich unten im Kap. 2.2 „Landeskunde“).

Situative wie funktional/notionale Curricula spiegeln den jeweiligen Stand der Sprachwissenschaft zu der Zeit wider, zu der sie erstellt wurden. Während situative Curricula vorwiegend formorientiert sind und sprachliche Systeme auflisten, wenden sich funktional/notionale vor allem dem Sprachgebrauch zu. Mit diesem Typ beginnt denn auch der kommunikative Fremdsprachenunterricht, der Sprache als Handlung begreift und sich in seiner methodischen Ausprägung sehr stark auf Rollenspiele und Simulationen realer Anwendungsmöglichkeiten stützt (siehe Kap. 5.4.1; 4.3.3).

Prozessorientierte Curricula: Handlungs- und Lernerorientierung (task-based and learner-centred syllabuses)

Schon in den 1970er Jahren wurde Kritik laut, dass an Sprechakten orientierte Lernzielkataloge unsystematisch und unübersichtlich seien. Einen völligen Neuansatz wagten daher Breen/Candlin (1980), die sich gegen linguistisch definierte Lernziele aussprechen: Curricula, meint Candlin, gibt es in zweierlei Erscheinungsformen: Die einen, traditionelleren, verlangen von den Lernenden, ‚deklaratives‘ Wissen (‚explizites‘ Wissen, siehe Kap. 3) anzusammeln, die anderen halten sie dazu an, Lernwege selbst zu bestimmen und Wissen selbst zu konstruieren (vgl. Candlin 1984, S. 30). Der ältere Typ sei statisch und präskriptiv und nehme keine Rücksicht auf Lernprozesse, die im Lernenden angeregt werden müssen. Lernprozessorientierte Curricula „[are] appropriately realized through a series of problem-posing tasks [...], a series of guided experiences, focusing on what is to be learned and on how and why it is to be learned“¹ (Candlin 1984, S. 34). Dieser Ansatz führt zu Curricula, in deren Zentrum kommunikative Aufgaben (tasks) stehen und die kaum noch sprachliche Vorgaben machen.

Die neuesten Versionen der Europäischen Sprachenzertifikate, z. B. das „Certificate in English“ (WBT 1998) oder das „Zertifikat Deutsch“ (WBT/Goethe-Institut u. a. 1999) haben viele dieser Ideen unter den Begriffen ‚task‘ (dt. kommunikative Aufgabe) und ‚Szenario‘ aufgegriffen. „Szenarien sind zu verstehen als ‚erwartbare Abfolgen kommunikativer Handlungen‘, die ihre Kohärenz durch den ‚gewussten sozialen Sinn‘ erhalten“, heißt es im „Zertifikat Deutsch“. Sie zeigen „authentisches kommunikatives Handeln in authentischen Kontexten“, „[enthalten] neben sprachlichen Handlungen auch nicht sprachliche Handlungen“ (ebd., S. 25) und bilden die Grundlage für sprachliches Handeln in tasks (= kommunikativen Aufgaben). Zur Bewältigung kommunikativer tasks sind Diskurs- und Kooperationsstrategien erforderlich (ebd., S. 77). Wie ein Szenario dieser Art aussieht und wie man damit arbeiten kann, wird in Kapitel 5.4.1 erläutert.

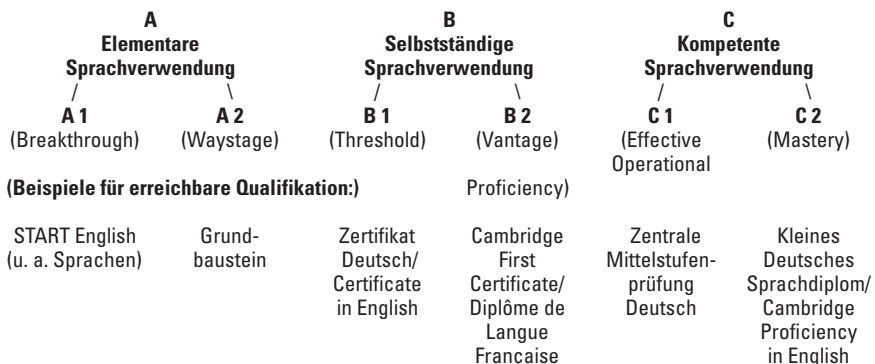
Die aktuellen Curricula des Europarats, „Threshold Level 1990“ und „Vantage Level“ (van Ek/Trim 1993, 1996), umfassen zwar vor allem die oben

bei funktional/notionalen Curricula aufgeführten Listen, dazu aber auch Bereiche wie „Verbal exchange patterns“, „Socio-cultural competence“, „Compensation strategies“, „Learning to learn“, ergänzen also ihre produktorientierten Kataloge durch Elemente eines prozessorientierten Ansatzes. Die Basis dafür ist im „Common European framework of reference“, Coste u. a. (2001) – deutsch: „Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen“, Goethe-Institut u. a. (2001) – dargestellt, einem ausgefeilten Kategoriensystem für die Entwicklung von Curricula, Lehr- und Lernmaterial sowie von Beurteilungsverfahren. In ihm wird dargestellt, mit Hilfe welcher Strategien Lernende ihre Fertigkeiten und Kompetenzen aktivieren, die sie in sprachlichen Aktivitäten und Prozessen zur Bewältigung produktiver und rezeptiver kommunikativer Aufgaben benötigen. Zu einem Curriculum, das selbstgesteuertes Lernen fördern soll, gehören eben nicht nur die sprachlichen Mittel, sondern auch Lernziele wie Wissen über Sprache (Regeln, „language awareness“, siehe Kap. 5.5.3) und das Lernen des Lernens (siehe Kap. 5.7).

Vor allem wegen des Bestrebens, in ganz Europa standardisierte und vergleichbare Prüfungen anzubieten, haben sich prozessorientierte Curricula in reiner Form bislang nicht durchsetzen können. Prozessorientierung ist zwar ein aktuelles Konzept, wird aber doch eher unverbindlich als Bereicherung bestehender Ansätze genutzt.

2.1.3 Die Verteilung von Lernzielen auf Kurse: Niveaustufen und Progressionen

Die in einem Curriculum aufgelisteten Sprachmittel können nicht alle gleichzeitig gelernt werden; man muss sie deshalb sequenzieren. Der „Gemeinsame europäische Referenzrahmen“ (Goethe-Institut u. a. 2001) enthält dafür Skalen mit Kann-Beschreibungen – die „Gemeinsamen Referenzniveaus“ –, mit deren Hilfe man unterschiedliche Sprachkompetenzen erfassen kann. Curriculumersteller oder Testanbieter (vgl. ALTE 1999) können sich an solchen Skalen orientieren. Sie basieren vor allem auf Forschungen aus dem Schweizer Projekt zur Entwicklung von Skalen und Deskriptoren (vgl. Schneider/North 2000). Im „Referenzrahmen“ gibt es sechs Referenzniveaus, die wir hier zur Veranschaulichung zusammen mit Zertifikaten auflisten, die auf den jeweiligen Niveaustufen angeboten werden:



In der folgenden „Globalskala“ ist beschrieben, was jemand auf bestimmten Niveaus können muss. Solche ‚Kann-Deskriptoren‘ erfreuen sich mittlerweile großer Beliebtheit vor allem bei Testanbietern, die mit ihrer Hilfe die Eichung von Prüfungen und Zertifikaten vornehmen. Solche Skalen haben den großen Vorteil, dass mit ihrer Hilfe Sprachenangebote und die Qualifikationen, die in Kursen zu erreichen sind, transparent beschrieben werden können. Dass diese Deskriptoren allerdings nicht ganz unproblematisch sind, wird mittlerweile an vielen Stellen diskutiert (vgl. Quetz 2001; Bausch u. a. 2002b). Die „Globalskala“ ist die Bezugsskala für alle anderen Skalen:

Kompetente Sprachverwendung	C2	Kann praktisch alles, was er/sie liest oder hört, mühelos verstehen. Kann sich spontan, sehr flüssig und genau ausdrücken und auch bei komplexeren Sachverhalten feinere Bedeutungsnuancen deutlich machen. ...
	C1	Kann ein breites Spektrum anspruchsvoller, längerer Texte verstehen und auch implizite Bedeutungen erfassen. ... Kann sich klar, strukturiert und ausführlich zu komplexen Sachverhalten äußern und dabei verschiedene Mittel zur Textverknüpfung angemessen verwenden.
Selbstständige Sprachverwendung	B2	Kann die Hauptinhalte komplexer Texte zu konkreten und abstrakten Themen verstehen; versteht im eigenen Spezialgebiet auch Fachdiskussionen. Kann sich so spontan und fließend verständigen, dass ein normales Gespräch mit Muttersprachlern ohne größere Anstrengung auf beiden Seiten gut möglich ist. ...
	B1	Kann die Hauptpunkte verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus Arbeit, Schule, Freizeit usw. geht. Kann die meisten Situationen bewältigen, denen man auf Reisen im Sprachgebiet begegnet. ...

Elementare Sprachverwendung	A2	Kann Sätze und häufig gebrauchte Ausdrücke verstehen, die mit Bereichen von ganz unmittelbarer Bedeutung zusammenhängen (z. B. Informationen zur Person und zur Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung). ... Kann mit einfachen Mitteln die eigene Herkunft und Ausbildung, die direkte Umgebung und Dinge im Zusammenhang mit unmittelbaren Bedürfnissen beschreiben.
	A1	Kann vertraute, alltägliche Ausdrücke und ganz einfache Sätze verstehen und verwenden, die auf die Befriedigung konkreter Bedürfnisse zielen. Kann sich und andere vorstellen und anderen Leuten Fragen zu ihrer Person stellen – z. B. wo sie wohnen, was für Leute sie kennen oder was für Dinge sie haben – und kann auf Fragen dieser Art Antwort geben.

(Goethe Institut u. a. 2001, S. 35: Globalskala, Auszug)

Zu den vier großen Typen von kommunikativen Aktivitäten (auch Fertigkeiten genannt) – Interaktion und Sprachproduktion, schriftliche Produktion, Hörverstehen, Leseverstehen – gibt es Teilskalen, wobei diese großen Bereiche wiederum in verschiedene Aktivitätstypen aufgliedert werden können – Interaktion z. B. in „Mündliche Interaktion allgemein“, „Muttersprachliche Gesprächspartner verstehen“, „Konversation“, „Informelle Diskussion (unter Freunden)“, „Formelle Diskussion und Besprechungen“, „Zielorientierte Kooperation“, „Transaktionen: Dienstleistungsgespräche“, „Informationsaustausch“ und „Interviewgespräche“.

Auch zu den anderen Aktivitätstypen gibt es Teilskalen, z. B.: „Hörverstehen allgemein“, „Gespräche zwischen Muttersprachlern verstehen“, „als Zuschauer/Zuhörer im Publikum verstehen“, „Ankündigungen, Durchsagen und Anweisungen verstehen“, „Radiosendungen und Tonaufnahmen verstehen“. Jede dieser Skalen beschreibt, was jemand auf einem bestimmten Niveau können muss, um die angegebene Aktivität auszuführen, bei Dienstleistungsgesprächen z. B.:

	Transaktionen: Dienstleistungsgespräche
C2/C1	wie B2
B2	Kann sprachlich Situationen bewältigen, in denen es darum geht, eine Lösung in einer Auseinandersetzung auszuhandeln, z. B. bei einem Streit um einen ungerechtfertigten Strafzettel, um die finanzielle Haftung für einen Schaden in der Wohnung oder um die Schuldfrage bei einem Unfall. Kann einen Schadensersatzfall darlegen, jemanden überzeugen, eine Wiedergutmachung zu leisten und dabei klar die Grenzen für Zugeständnisse abstecken, die er/sie zu machen bereit ist. ...

Detailliertere Sequenzierungen in Lehrwerken werden vor allem von deren Autoren vorgenommen; diese Progressionsvorschläge wiederum werden von den meisten Lehrenden im Unterricht übernommen. Solche von Außenstehenden geschaffenen Stoffverteilungspläne haben aber den Nachteil, dass sie oft an den Lernmöglichkeiten einzelner Lerngruppen vorbeigehen. Alle KL wissen, dass kein Kurs dem anderen gleicht, dass sowohl die individuellen Ziele als auch die Lernmöglichkeiten der TN divergieren. Die Stoffverteilung ist also ein wichtiges Element der Tätigkeit der KL – dabei können Lehrwerke sie lediglich entlasten. Die Vorgaben durch die Angebotstruktur vor allem bei größeren Volkshochschulen oder Bildungseinrichtungen schaffen hier allerdings oft ein zusätzliches Problem.

In Lehrwerken gibt es drei Typen der Progression.

1. Die *grammatische bzw. strukturelle Progression* ist der traditionellste Typ der Stoffverteilung. Ihr Vorteil ist, dass die Vernetzung des Lernstoffs nach sprachsystematischen Gesichtspunkten gefördert wird und sich die Sprachkompetenz der TN flexibel und ausbaufähig entwickeln kann. Das größte Problem grammatischer Progressionen ist die unnatürliche Sprache in Texten und Übungen, die sich durch ein gehäuftes Auftreten der zu üübenden Strukturen einstellt.
2. Eine *kommunikative Progression* hat den Vorteil, dass man das Gelernte sofort in Alltagssituationen verwenden kann (vgl. Johnson 1979). Stufungsprinzipien sind die sprachliche Komplexität, aber auch die Neutralität der Sprachmittel. Die Funktion „sich bedanken“ wird zunächst durch einfaches und neutrales (und in den meisten Situationen ausreichendes) „Thanks“/„Thank you“ realisiert; später kommen komplexere Wendungen hinzu wie „You really shouldn't have bought such an expensive present!“ (vgl. Wilkins 1976). Die bis heute perfektteste zyklische Progression nach Funktionen und Notionen findet sich in L. G. Alexanders Fernsehkurs „Follow Me“ (1979). Mit kommunikativen Progressionen sind allerdings ebenfalls Probleme verbunden: Plausible Anordnungen kommunikativer Kategorien sind schwierig, weil solche Sprachmittel kaum in geordneten Sequenzen erworben werden können (vgl. Quetz/Bolton/Lauerbach 1981, S. 52 ff.). Dies kollidiert mit kognitiven Prinzipien des Lernens; die vielfältigen Möglichkeiten des Ausbaus grammatischer Teilsysteme können bei einer ausschließlich kommunikativen Anordnung kaum wirksam werden. Schon Johnson (1979) hat deshalb gefordert, die Vorzüge beider Progressionstypen zu kombinieren, was heute Standard ist.
3. Man kann auch völlig auf die Anordnung der Sprachmittel verzichten und stattdessen die Zielsprache durch lernerorientierte Texte und Dis-

kurse vermitteln. Dieses Verfahren hat im Gefolge aktueller Spracherwerbstheorien an Bedeutung gewonnen. Man verzichtet dabei (wie z. B. in Waldorf-Schulen) auf eine Steuerung des Lernprozesses durch eine linguistische Progression. Dieses Verfahren könnte im Gefolge der oben beschriebenen „Gemeinsamen Referenzniveaus“ an Bedeutung gewinnen: Man arbeitet mit authentischen Texten, die nur grob einzelnen Niveaus zugeordnet werden; die Lernenden nutzen sie als Input für die unbewusst ablaufenden Erwerbsprozesse (siehe Kap. 3.4).

2.2 Landeskunde und Interkulturelles Lernen

Ein wichtiger Aspekt des Unterrichts mit Erwachsenen ist, wie ihnen das Land der Zielsprache in ihrem Kurs begegnet. Die Motivation zum Sprachenlernen hängt ja in hohem Maße von den Einstellungen ab, die die Lernenden gegenüber dem Land und der Kultur der Zielsprache und gegenüber ihren Sprechern entwickeln (siehe Kap. 3.5.2 und Kap. 4).

Bei Sprachen wie Englisch, Französisch, Spanisch und auch Deutsch haben wir es aber mit plurizentrischen Sprachen zu tun. Englisch ist Mutter- oder Zweitsprache in vielen Ländern:

The ‚Inner circle‘		The ‚Outer circle‘	
USA	245,800,000	India	810,806,000
UK	57,006,000	Nigeria	112,258,000
Canada	25,880,000	Pakistan	109,434,000
Australia	16,470,000	Bangladesh	107,756,000
New Zealand	3,366,000	Philippines	58,723,000
		Tanzania	23,996,000
		Kenya	22,919,000
		...	

World Englishes (nach: Kachru 1992, S. 3)

Ähnliches gilt für Französisch (das ‚hexagonale‘ Französisch und das in Quebec, Belgien, der Schweiz, frankophonen Ländern in Afrika usw.), Spanisch (in Lateinamerika), aber auch für die Varietäten des Deutschen (DACHL = Deutschland, Österreich, die Schweiz und Liechtenstein). Dazu kommt, dass viele Menschen vor allem Englisch als *lingua franca* lernen, als internationale Verkehrssprache.

So erklärt es sich vielleicht, dass die Listen von Themen und Situatio-

nen in den aktuellen Curricula in landeskundlicher Hinsicht einen ‚universalistischen‘ Ansatz widerspiegeln: Die Kataloge von Sprachfunktionen, Themen und Situationen sind sprachenübergreifend für alle Zielsprachen parallel angelegt. Unterhalten können soll man sich (auf Deutsch, Englisch oder in jeder anderen Fremdsprache) stets über alltägliche Themen wie „Person – Menschlicher Körper/Gesundheit/Körperpflege – Wohnen – Orte – Tägliches Leben – Essen und Trinken – Erziehung, Ausbildung, Lernen – Arbeit und Beruf – Geschäfte, Handel und Konsum – Dienstleistungen – Natur und Umwelt – Reise und Verkehr – Freizeit und Unterhaltung – Medien und moderne Informationstechniken – Gesellschaft, Staat, Internationale Organisationen – Beziehungen zu anderen Menschen und Kulturen“ (WBT/Goethe-Institut u. a. 1999, S. 94).

Die gängigen Lehrwerke spiegeln diesen Ansatz wider, der davon ausgeht, dass Themen und Alltagssituationen in allen Sprachen und Kulturen im Wesentlichen parallel, wenn nicht gar identisch sind. Solche Alltagssituationen und Themen bilden den Kern zumindest für die ersten Lernjahre.

Als ‚immanente‘ oder ‚implizite Landeskunde‘ transportiert dieser Ansatz viele nützliche Informationen über das Land bzw. die Länder und Kulturen der Zielsprache durch die Kontexte, in die die Äußerungen der Sprecher eingebettet werden. So lernen TN, wie man sich im Land der Zielsprache begrüßt, wie man eine Fahrkarte kauft, welche charakteristischen Gerichte man bestellen kann, wie ein Briefkasten oder ein öffentliches Telefon aussieht usw. Solches in Lehrwerken vermittelte Kontextwissen umfasst heute meist auch Hinweise auf außersprachliches Verhalten im Land der Zielsprache (Begrüßungskuss, Händeschütteln, wann eine Einladung erst gemeint ist, ob man pünktlich sein muss usw.).

Ein Nachteil dieses Ansatzes ist allerdings, dass er stets ‚impressionistisch‘ bleibt. Für das Lernziel „Kommunikative Kompetenz“ bleibt Wissen, das sich auf diese Weise ansammelt, viel zu fragmentarisch, und zudem haftet ihm immer eine Tendenz zur Betonung des Exotischen, Außergewöhnlichen an (Astrix, wenn er mit britischen Sitten und Gebräuchen konfrontiert wird: „Die spinnen ja, die Briten!“). Der Ansatz fördert also unter Umständen die Bildung von Stereotypen und vielleicht sogar von Vorurteilen, indem er die Maßstäbe der eigenen Kultur der Lernenden nicht problematisiert, sondern zulässt, dass sie unreflektiert auf die Zielkultur übertragen werden.

Aber auch ein ‚expliziter‘ Ansatz, landeskundliches Wissen zu vermitteln, stößt auf vielfältige Schwierigkeiten. Die Auswahl der Inhalte, die z. B. in ein Lehrbuch aufgenommen werden, wird u. a. bedingt durch die Anforderung des Marktes, die gesellschaftspolitischen Absichten der Autoren, den ‚Zeitgeist‘

und manche andere Faktoren. Fremdsprachendidaktiker sind zudem oft überfordert, wenn sie systematische Kulturvergleiche anstellen und für den Unterricht aufbereiten sollen.

Zwar ist man sich einig, dass der Fremdsprachenunterricht einen Beitrag zur Völkerverständigung leisten soll, indem er Verständnis für die Eigenarten der Zielkultur(en) weckt. Ein solcher Ansatz zur vergleichenden Kulturkunde wurde allerdings im Dritten Reich pervertiert, indem die Kulturkunde andere Nationen diffamierte und die Überlegenheit des Deutschtums herausstrich. Nach dem Zweiten Weltkrieg war daher ein Ansatz populär, der Gemeinsamkeiten in den Mittelpunkt landeskundlicher Bemühungen stellt und gleichzeitig auch die Vorurteile und Stereotypen problematisiert (Wie sehen Deutsche andere Nationen, wie sehen andere die Deutschen? Wie würden andere gerne gesehen werden, wie würden die Deutschen selbst gerne im Ausland gesehen werden? – vgl. Keller 1969).

Ein solcher sozialpsychologischer Ansatz liegt auch vielen aktuellen Konzepten von interkultureller Kommunikation zu Grunde. „Inter-“ deutet darauf hin, dass es weniger um das Wissen über eine Zielkultur geht (das allerdings nach wie vor wichtig ist!), sondern darum, wie Angehörige zweier Kulturen in der „Interimswelt“ der jeweils aktuellen Kommunikation mit den Normen ihrer eigenen und der fremden Kultur umgehen können, wie sie beim Umgang miteinander die Perspektive des anderen einnehmen und Verständnis für sie entwickeln, aber auch, wie sie ihre eigenen Werte und Normen relativieren können.

„Kultur“ wird ebenfalls neu interpretiert. Sprechen wir von der Kultur (oder den Kulturen) eines Landes oder einer ethnischen Gruppe, so geschieht dies mit einem dreidimensionalen Kulturbegriff, der 1) mentale Dimensionen, also Ideen und Wertvorstellungen, 2) materiale Dimensionen, also Texte und andere Artefakte, und 3) soziale Dimensionen, also die Gesellschaft und ihre Institutionen, umfasst (vgl. Posner 1993). Neu an diesem Kulturbegriff ist, dass nicht nur die ‚hohen Kulturzeugnisse‘ (wie z. B. philosophische Strömungen, Shakespeares Werke oder Institutionen wie das britische Königshaus) unter diesem Begriff erfasst werden, sondern auch die Alltagskultur und ihre Produkte wie *soap operas*, Werbung, Popmusik etc.

Der Kulturbegriff hat sich aber nicht nur durch diese Popularisierung erweitert, sondern auch durch die stetig wachsende gegenseitige Durchdringung der Kulturen. Dies ist ganz besonders auffällig in klassischen Einwanderungsländern und in Nationen, die früher einmal Kolonialstaaten waren. Für

den Englischunterricht gehören neben Großbritannien und Irland ja auch Australien, Neuseeland, die USA und Kanada zu den Kulturen, die berücksichtigt werden sollten, und mit ihnen natürlich auch jene vielfältigen Einwanderer-Ethnien, die oft seit langer Zeit in diesen Ländern leben. Auch zahlreiche afrikanische und asiatische Staaten sind von der britischen Kultur geprägt (s. o.: „The outer circle“). Für Frankreich ergibt sich ein ähnliches Bild, wenn wir an die frankophonen Länder denken, die ebenfalls maßgeblich von der französischen Kultur geprägt sind und doch ganz eigene neue Kulturen hervorgebracht haben.² Dass eine solch komplexe Vermischung von Kulturen den Lernenden nur exemplarisch und in kleinen Ausschnitten vorgestellt werden kann, versteht sich von selbst.

Wie man interkulturelles Lernen als Vorbereitung auf interkulturelle Kommunikation fördern kann, ist mittlerweile in einer reichen Fachliteratur erörtert worden (vgl. die gute Übersicht bei Knapp/Knapp-Potthoff 1990 und bei Gnutzmann 1994 sowie Byram 1997 und, vielseitig und mit anregenden Vorschlägen für die Praxis, vor allem Byram 1997 und Byram/Nichols/Stevens 2001). In der Fremdsprachendidaktik ist man sich heute weitgehend einig, dass das Lernziel „Interkulturelle kommunikative Kompetenz“ (vgl. Kramsch 1998) eines der wichtigsten Ziele des Fremdsprachenunterrichts ist.

Neu durchdacht wird vor allem, wie der Fremdsprachenunterricht zum Verständnis für Menschen anderer Nationalität, Sprache und Kultur erziehen kann und damit zu tolerantem Verhalten und zur Weltoffenheit. Zu den Zielen für einen interkulturell orientierten Fremdsprachenunterricht zählt Gnutzmann (1994, S. 69):

- Schaffung eines Bewusstseins für die kulturspezifisch geprägte Abhängigkeit des Denkens und Handelns
- Kenntnis allgemeiner Parameter (z. B. Religion, Rolle der Geschlechter), nach denen Kulturen sich unterscheiden
- Überwindung von Ethnozentrismus
- Grundlegung von Toleranz
- Akzeptanz von Ethnizität
- rationaler Umgang mit Kulturkonflikt und Kulturrelativismus
- Offenheit gegenüber neuen Ideen und Wertvorstellungen
- Fähigkeit und Bereitschaft, seine Verhaltensmuster zu verändern.

Dabei hat sich auch der methodische Ansatz geändert. Anders als mit landeskundlichen Inhalten, die man lernen konnte, strebt man heute mit interkulturellem Fremdsprachenunterricht an (vgl. Burwitz-Melzer 2000):

- das Nachdenken über das Verhältnis von Eigenem und Fremdem
- das Nachdenken über die eigene kulturelle Identität und über die Beziehungen zu anderen Kulturen
- den reflektierten Umgang mit Vorurteilen und Stereotypen
- das Erkennen von Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen den Kulturen
- das Erwerben sprachlicher Fertigkeiten, die einen respektvollen und rücksichtsvollen Umgang mit anderen Kulturen erlauben
- das Erwerben sprachlicher Fertigkeiten eines *intercultural speaker*, der sich nicht nur an *einer* Gruppe und an *einer* Kultur orientiert, sondern je nach Situation und sozialem Kontext die passenden sprachlichen und non-verbalen Mittel einzusetzen vermag
- die Fertigkeit, sich in andere Menschen, auch aus einer fremden Kultur, hineinzusetzen und die Dinge mit ihren Augen zu sehen
- die Fertigkeit, die eigene Kultur aus einer Außenperspektive zu betrachten
- die Fertigkeit, die eigene Meinung mit der Auffassung anderer Personen auch aus anderen Kulturen koordinieren zu können.

Auch Erwachsene müssen oft noch üben, die Welt aus der Sicht anderer Menschen zu sehen, einen Perspektivenwechsel vornehmen zu können. Das bedeutet, dass auch die eigene Lebensweise nicht mehr unbefragt bestehen kann, weil andere uns ebenfalls anders sehen als wir selbst. „Intercultural communicative competence“ ist deshalb mehr als die Fähigkeit, seine eigenen Sprechabsichten auszudrücken und die des anderen zu verstehen. Es ist auch mehr als die Kenntnis soziokultureller Konventionen der Menschen, deren Sprache man lernt. Doyé (1999) hat umrissen, wie man interkulturelles Bewusstsein schaffen kann (vgl. in seinem Buch „The Intercultural Dimension“³ die Kapitel „Relativizing the US vs. THEM opposition“, „Learning to take perspectives“, „Modifying stereotypes“, „Unlearning prejudice“, „Preventing discrimination“, „Acquiring tolerance“). Interkulturelle Kompetenz und die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel werden besonders beim Lernen im Tandem (siehe Kap. 4.4) wichtig.

Eine andere Konsequenz, die das Selbstverständnis vieler KL tangieren dürfte, ist die Preisgabe des Ideals der ‚native speaker competence‘ zu Gunsten einer „intercultural communicative competence“ (vgl. Kramsch 1998) als Folge dieser Entwicklungen. Schließlich kann es nicht angehen, die Norm eines Landes oder gar einer Gesellschaftsschicht, in der lediglich eine Varietät einer pluri-zentrischen Sprache gesprochen wird, zur allgemeinen Norm des Fremdsprachenunterrichts zu erheben. Neben den Varietäten anderer Nationen sollten zudem auch die Lernersprachen (siehe Kap. 3.4.3) der nicht-muttersprachlichen

KL zu ihrem Recht kommen, wird doch gerade Englisch als *lingua franca* oder als Verwaltungssprache wahrscheinlich von mehr Menschen benutzt, als es von Muttersprachlern gesprochen wird.

2.3 Fiktionale Texte und Spielfilme

Im Zusammenhang mit interkulturellem Lernen muss auch über den Wert fiktionaler Texte und Spielfilme im Fremdsprachenunterricht neu nachgedacht werden. Die Alltagsdialoge und Sachtexte, die heute in den meisten Lehrwerken dominieren, bilden ja nur einen Ausschnitt aus dem weiten Spektrum sprachlicher Äußerungen. Interkulturelles Lernen aber kann man besonders gut am Beispiel fiktionaler Texte initiieren, in denen interkulturelle Konflikte thematisiert werden. Gerade das sanktionsfreie Probehandeln im fiktionalen Raum („Wie würden Sie in dieser Situation handeln? – Waren Sie schon einmal in ähnlicher Lage? – Was wird der Held der Geschichte Ihrer Meinung nach jetzt tun? – Schreiben Sie eine Fortsetzung der Handlung aus Ihrer Sicht usw.“) schafft zahlreiche Anlässe zum Perspektivenwechsel, ohne dass man diese auf einer theoretischen Ebene thematisieren müsste.

Zahlreiche Textsammlungen mit Erzählungen oder Gedichten aus der Welt des *outer circle* oder der Frankophonie, aber auch solche mit literarischen Texten ethnischer Minderheiten in den Ländern der Zielsprache bieten Chancen, diese Länder aus einer anderen Perspektive kennen zu lernen. Eine Entwicklung der interkulturellen Sensibilität der Lernenden erfolgt dann, ohne dass man politische Absichtserklärungen abgeben muss, was ja – ob positiv oder negativ – manchmal unangenehm sein kann. Die Literaturdidaktik hat dafür zahlreiche Vorschläge erarbeitet, bei denen das Lernziel „Fremdverstehen“ im Mittelpunkt steht (vgl. Bredella 2000; Bredella/Delanoy 1999; Bredella u. a. 2000; Burwitz-Melzer 1995, 2000, 2001 u. a., siehe Kap. 5.2.5).

Vor allem jenseits der Grundstufe herrscht manchmal eine gewisse Unsicherheit darüber, mit welchen Kursangeboten man TN ansprechen kann. Materialien für Konversationskurse gibt es zwar in reicher Zahl; die Zielsetzungen (und Inhalte), die dabei verfolgt werden, bleiben aber oft unscharf. Hier könnte eine Besinnung auf interkulturelle Themen eine Lücke schließen.

2.4 Berufsbezogene Komponenten

Schon im Anfangsunterricht, vor allem aber auf der Ausbaustufe wünschen sich viele Lernende eine stärkere Berücksichtigung berufsbezogener Sprachkenntnisse. In Zeiten des Umbruchs in vielen Berufen, in denen Mobilität wich-

tig wird, können sich Anbieter von Sprachkursen diesen Wünschen nicht verschließen. Mittlerweile kann man im Bereich der Curricula und der daran anschließenden Prüfungen eine erhebliche Diversifizierung der Angebote beobachten.⁴ Auch im Angebot vieler Volkshochschulen findet man zunehmend Kurse, die Wirtschaftsenglisch oder allgemeinere berufsbezogene Kenntnisse auch schon auf der Grundstufe vermitteln. Im Grunde ist dies aber nach wie vor die Domäne der privaten Anbieter, die mit Industriebetrieben oder Banken kooperieren und maßgeschneiderte Kurse mit firmeneigenen Materialien offerieren. Die Lernziele sind hier vom beruflichen Anforderungsprofil diktiert, und Sprachtrainer, die in diesem Sektor arbeiten, müssen in der Lage sein, sehr flexibel auf die Wünsche und den Bedarf ihrer Kunden einzugehen.

Auch Lehrwerke haben diese Entwicklung mittlerweile aufgegriffen. In „LIFT OFF“ z. B. gibt es bereits ab Band 1 sogenannte „Job Spots“, in denen die Sprachmittel der vorausgegangenen Units aufgegriffen und unter Berücksichtigung der Rolle des Servicepersonals ergänzt werden. In der Unit selbst werden z. B. beim Thema „Einkauf von Kleidung, Souvenirs usw.“ die Sprachmittel geübt, die der Kunde benutzen muss. Im „Job Spot“ findet man dann verstärkt Redewendungen, die die Verkäuferin bzw. der Verkäufer benötigen.

2.5 Unterschiedliche Lernziele für einzelne Lernende?

Wie bereits im Kapitel 2.1 dargestellt, haben alle TN an Sprachkursen divergierende Interessen. Manchmal sind diese Interessen berufsorientiert („Ich lerne Englisch, weil ich oft Anrufe ausländischer Kunden annehmen und herausfinden muss, an wen ich sie weitervermitteln kann“), manchmal eher touristisch („Im Urlaub in Costa Rica sprachen die Hotelangestellten alle nur Englisch“); dazu kommen TN, die ihren Kindern bei den Hausaufgaben helfen wollen („Mein Sohn ist ganz schlecht in Grammatik, ich muss ihn immer abhören“) oder nur ein Freizeitangebot suchen („Im Kurs kann man mit anderen Leuten reden“) und solche mit noch anderen Interessen („Ich will in chatrooms mitmachen, aber da schreiben die Leute immer solch ein komisches Englisch, dass ich schon gar nicht mehr weiß, was richtig und was falsch ist.“).

Es ist schwer, bei der Planung einzelner Stunden mit solch unterschiedlichen Wünschen umzugehen (siehe Kap. 1.4, 5.1 und 5.7). An dieser Stelle sei aber festgehalten, dass es eine Hierarchie der Beteiligten am Prozess der Lernzielsetzung gibt – und in der stehen die Lernenden ganz oben! Mit ihnen muss man am Beginn des Kurses – und später immer wieder – aushandeln, welche Ziele sie in welchem Zeitraum anstreben, und dabei muss man durchaus auch in Kauf nehmen, dass einige von ihnen eher an Grammatik und Korrektheit inte-

ressiert sind, andere eher parlieren möchten, einige berufsbezogen, andere für den Urlaub lernen möchten. Binnendifferenzierung in der Zielsetzung bedeutet ja nicht, dass man drei oder vier Kurse in einem veranstaltet; es bedeutet nur, dass man neben dem Kern des Unterrichtsgeschehens phasenweise die Interessen einzelner Gruppen von Lernenden aufgreift, ab und zu einen Text oder eine Übung für sie mitbringt und mit ihnen durcharbeitet, während der Rest des Kurses in einer Stillarbeitsphase andere Übungen erledigt oder in Gruppenarbeit an einem kleinen Projekt arbeitet. Man sollte im übrigen Heterogenität nicht als Störfaktor auffassen und möglichst homogene Gruppen anstreben. Eine gewisse Heterogenität kann einen Kurs beleben und Ausgangspunkt für viele kommunikative Aktivitäten sein.

Die Partner der Lernenden bei der Festlegung der Ziele des Kurses sind die KL, die dafür natürlich wissen müssen, wie man Lernziele formuliert und auswählt. Die Institution, für die sie arbeiten, schafft den organisatorischen Rahmen, indem sie versucht, durch ein hinreichend differenziertes Angebot die innere Heterogenität der Kurse klein zu halten. Sie wählt oft auch das Lehrwerk aus, das wiederum ein möglichst differenziertes Lernangebot schaffen sollte, um Lehrenden und Lernenden das Aushandeln der Ziele zu erleichtern. Die Verbände schließlich bieten – als letztes Glied der Kette gewissermaßen – Curricula als Modelle an, an denen alle anderen Partner sich orientieren können. Diese Abfolge mag vielleicht überraschen – aber Kurse in der Erwachsenenbildung sind eben Serviceangebote, die Nachfrage befriedigen müssen. Es handelt sich nicht um Schulunterricht, bei dem gesamtgesellschaftliche Ziele oder die Vorgaben eines Ministeriums erfüllt werden müssen. Kurse in der Erwachsenenbildung besucht man freiwillig – und das heißt, man kann auch fernbleiben oder sich einen anderen Anbieter suchen, der den eigenen Wünschen flexibler entgegenkommt.

Anmerkungen

- 1 Sinngemäß etwa: „... werden umgesetzt in einer Reihe von Problemlösungsaufgaben ... und gelenkten Aufgaben, die Lernstoff anbieten, aber auch zeigen, wie und warum man lernt.“
- 2 Nicht zuletzt muss man auch berücksichtigen, dass Lerngruppen heutzutage oft multikulturell zusammengesetzt sind – eine Erfahrung, die man aus vielen Feriensprachkursen ohnehin kennt. Auch dies wirft immer wieder die Frage auf, wie man mit den Meinungen, Einstellungen und Lerngewohnheiten der Lernenden im Fremdsprachenunterricht umgeht.
- 3 Doyé behandelt zwar den Englischunterricht in der Grundschule, sein Buch ist aber wegen seiner praktischen Vorschläge sehr lesenswert.
- 4 So z. B. bei WBT/Goethe-Institut: Zertifikat Deutsch für den Beruf, beim Goethe-Institut: Prüfung Wirtschaftsdeutsch International, bei DIE/WBT: English for the Hotel and Catering Industry; Certificate in English for Technical Purposes, bei den Cambridge-Prüfungen BULATS u.v.a. (Informationen auf den Websites dieser Organisationen).

Wie lernt man Sprachen?

Sprache(n) erlernen und sie kreativ und situationsangemessen gebrauchen zu können, ist eine nur den Menschen gegebene Fähigkeit. Sie umschließt die Aneignung der Muttersprache (auch Erstsprache, *language one* oder L1 genannt) und die von weiteren Sprachen (L2, *language two* = Zweitsprache oder Fremdsprache, L3 usw.). Dafür verfügen die Menschen über eine besondere genetische Ausstattung. Spracherwerb vollzieht sich aber auch innerhalb von Kontexten, in denen die zu erlernende Sprache eine wichtige soziale Funktion hat. Oft hört man die Meinung, Lernende ahmten die Äußerungen anderer Sprecher in ihrer Umgebung einfach nach. Aber sowohl L1 als auch L2 werden Schritt für Schritt erworben, und Lernende kreieren dabei sprachliche Formen („Fehler“), die nicht mit der Nachahmung von Äußerungen anderer Sprecher in ihrer Umwelt erklärt werden können: Das zeigt, dass Lernende nicht nur imitieren, sondern sprachliche Strukturen eigenständig entdecken und weiterentwickeln (siehe Kap. 3.2).

Allerdings gibt es bedeutende Unterschiede zwischen dem Erwerb der L1 und dem der L2. Fast alle Menschen erwerben ihre Erstsprache „perfekt“ – wenn auch nicht immer in gleichem Umfang! –, während dies für das Fremdsprachenlernen eher die Ausnahme ist. Und: Kinder lernen jede beliebige Sprache als Muttersprache problemlos, während es eine häufig gehörte Klage von Fremdsprachenlernern ist, dass einige Sprachen besonders „schwer“ sind.

Für das Fremdsprachenlernen stellen sich auch folgende Fragen, denen wir im Kapitel 3.5 nachgehen werden:

- Warum erlernen einige Menschen eine Fremdsprache erfolgreicher, schneller oder müheloser als andere, die doch anscheinend den gleichen äußeren Bedingungen unterliegen?
- Hat der Volksmund recht, wenn er Faktoren wie „Begabung“ oder „Fleiß“ dafür verantwortlich macht?
- Was ist dran an der Sentenz „Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr“?
- Lernen Mädchen und Frauen Fremdsprachen wirklich besser als Jungen und Männer?
- Lernt man eine Fremdsprache am besten im Ausland?
- Kann man „schlechte“ Lerner zu „guten“ Lernern machen?
- Gibt es wirklich typische „Fehler“ beim Fremdsprachenlernen?

Und alles umschließt die Frage, die Lehrende wie Lernende gleichermaßen frustrieren kann: Warum wird das, was gelehrt wird, nicht notwendigerweise auch gelernt?

3.1 Muttersprache, Fremdsprache, Zweitsprache

3.1.1 Muttersprache und Fremdsprache

In der älteren Fremdsprachendidaktik begnügte man sich mit der Unterscheidung zwischen Muttersprache und Fremdsprache. Diese einfache Unterscheidung war aber noch nie hinreichend, bedenkt man Sprachenbiographien wie die folgenden:

- a) Die Schülerin „Anna“ lernt Englisch als Fremdsprache in der Schule in den ersten Jahren mit Begeisterung und hohem Einsatz; bereits während dieser Jahre kommt es zu unterschiedlichen Auslandsaufenthalten und weiteren wenig gesteuerten Sprachkontakten (z. B. durch Klassenkorrespondenz, intensive Rezeption englischsprachiger TV-Musikkanäle). Zunehmende Motivationslosigkeit, die aus Annas Ablehnung einer bestimmten Lehrperson resultiert, führt dann aber zur Abwertung des Schulfaches, das als reine Pflicht wahrgenommen wird; private Kontakte mit englischsprachigen Briefpartnern schlafen ein. Während des Studiums benötigt Anna dann Englisch zur Lektüre wissenschaftlicher Fachliteratur, deshalb wird ein Fachsprachenkurs besucht. Nach dem Studium arbeitet Anna in einem großen internationalen IT-Konzern, Englisch ist dort *lingua franca* in der beruflichen Kommunikation; bei vielen privaten Auslandsreisen wird Englisch weltweit eingesetzt. Zwei Jahre verbringt Anna in einer Auslandsabteilung ihrer Firma in Singapur, ihre zwei Kinder besuchen dort den englischsprachigen Kindergarten und nach der Rückkehr nach Deutschland ein englischsprachiges Internat. Nach der Pensionierung möchte Anna lang gehegte Träume verwirklichen und englische Dramen im Original lesen. Sie sucht dafür einen geeigneten VHS-Kurs. Ihre Kinder studieren in der Zwischenzeit in den USA, Anna will sie oft besuchen. Was ist Englisch also in lebensgeschichtlicher Perspektive? Zweitsprache oder Fremdsprache? Und was ist es für die Kinder?
- b) „Shekib“ flieht mit seinen Eltern im Alter von 6 Jahren aus Afghanistan. Er verbringt die nächsten Jahre in den USA; Englisch wird seine zweite Sprache, die er bald perfekt beherrscht. Nach einigen Jahren aber verschlägt es die Familie nach Deutschland, und Deutsch ist heute – nach dem Tod seiner Eltern – die Sprache, die er am häufigsten spricht und am besten beherrscht. Außerdem studiert er Anglistik und Romanistik, liebt

das Französische und kann auch Spanisch. Farsi, seine Muttersprache, hat für ihn heute keine große Bedeutung mehr. Zu Englisch hat er eine große psychologische Distanz, da seine Erfahrungen in und mit den USA weitgehend negativ waren. Deutsch ist heute seine Erst-, aber nicht seine Muttersprache; Englisch, das er im Internat in den USA als Erstsprache gesprochen hat, beherrscht er nach wie vor perfekt.

Naive Konzepte von Mutter- und Fremdsprachen, Erst- und Zweitsprachen und die damit verbundenen Vorstellungen, dass man die eine stets besser beherrsche als die andere, versagen oft. Eine Klärung der Begriffe ist vor allem auch für den Fremdsprachenunterricht in der Weiterbildung von Bedeutung, weil man es hier häufig mit vielsprachigen und plurikulturellen Lerngruppen zu tun hat, die jetzt eine weitere Sprache lernen oder sich in einer bereits beherrschten verbessern wollen.

3.1.2 Zweit- oder Fremdsprache? Das Problem des Lernorts

Klassischerweise wird dann von Zweit- oder Fremdsprache gesprochen, wenn der L2-Erwerb zu einem Zeitpunkt einsetzt, da der L1-Erwerb abgeschlossen ist. Dies ist z. B. der Fall, wenn Lernende in Deutschland Englisch oder Französisch lernen. Bei DaF (= Deutsch als Fremdsprache) trifft es z. B. auf Lernende im Ausland zu, die dort an einer Schule oder Universität Deutsch lernen. Innerhalb des deutschsprachigen Raums gilt es für die Migranten der ersten Generation; für die zweite und dritte Generation allerdings weniger oder überhaupt nicht. Deutsch ist für sie oft das, was Riemer (2001a) mit „Element von Mehrsprachigkeit“ bezeichnet hat, wobei das vermeintliche L2-Deutsch gegenüber der vermeintlichen Erstsprache dominant sein kann. In solchen Fällen bestimmt nicht allein der Grad der Sprachbeherrschung, welche Sprache ein Individuum als seine Muttersprache bezeichnet – falls es überhaupt eine bestimmte Sprache als Muttersprache empfindet.

Aber auch bei der L2 kann man noch weiter differenzieren: Sehr bekannt ist die Unterscheidung von *Zweit-* und *Fremdsprache*. „Fremdsprache“ wird im deutschen Sprachraum häufig als Oberbegriff verwendet, „Zweitsprache“ funktioniert dagegen nicht als Oberbegriff. Meist wird dann von „Fremdsprache“ gesprochen, wenn die Aneignung der L2 *außerhalb* des zielsprachigen Raums stattfindet, z. B. wenn Erwachsene an einer deutschen VHS Spanisch lernen. Von „Zweitsprache“ spricht man dann, wenn dies *innerhalb* des zielsprachigen Raums geschieht – sowohl durch gezielten Zweitsprachenunterricht gefördert (z. B. Sprachkurse für Migranten durch den Sprachverband) als auch ungesteuert allein durch Kontakt mit der Zielsprache in Begegnungssituationen („Spracherwerb auf der Straße“).

Mit dem Kriterium „Lernort“ wird auf die unterschiedlichen lebensweltlichen Bedingungen der Lernenden verwiesen, wenn sie sich eine L2 als Fremd- oder als Zweitsprache aneignen. *Außerhalb* des zielsprachigen Raums entstehen außerunterrichtliche Kontakte mit der L2 nicht notwendigerweise und sind selten Bestandteil des Alltags.¹ Bei der Aneignung von Deutsch als L2 *innerhalb* des deutschsprachigen Raums spielt die L2 hingegen im Alltag der Lernenden eine für das Leben und Überleben unverzichtbare Rolle (vgl. Edmondson/House 2000, S. 10).

3.1.3 Der Einfluss des Lernorts auf die Art, eine Sprache zu lernen

Aus dem Kriterium „Lernort“ ergeben sich weitere Überlegungen (vgl. Riemer 2001a), denn *außerhalb* des Landes der Zielsprache benötigt man in der Regel Unterricht und Steuerung durch Lehrende, während man *im* Land der Zielsprache, vor allem als Migrant, oft ohne eine solche Hilfe und Steuerung in eine Sprache ‚hineinwächst‘:

- Bei der *ungesteuerten* oder *gesteuerten* Aneignung der L2 wird häufig auch das Begriffspaar *Erwerben* und *Lernen* verwendet. Man spricht eher von „Fremdsprache“, wenn durch Unterricht gesteuertes Lernen vorliegt, während „Zweitsprache“ eher mit „ungesteuert“ und „Erwerb“ in Verbindung gebracht wird. Manchmal wird auch von „natürlichem“ Zweitsprachenerwerb gesprochen, wenngleich nicht einzusehen ist, warum Lernen im Fremdsprachenunterricht „unnatürlich“ sein sollte.
- Eng damit verbunden ist die Frage des *Input in der L2*. Input im Fremdsprachenunterricht ist kontrolliert und einer Progression (siehe Kap. 2.1) untergeordnet, während Input in Kontaktsituationen (mitunter als „Sprachflut“ bezeichnet) scheinbar unberechenbar und ungeordnet ist. In Sprachlernsituationen erhalten Lernende eher speziell für sie vorbereiteten und an ihren Sprachstand angepassten Input.
- Bei der *qualitativen* und *quantitativen Verwendung der L2* stellt sich die Frage, in welchen Lebensbereichen („Domänen“) und wie häufig die L2 eingesetzt wird, ob sie ausschließlich in Unterrichtskontexten verwendet, ob, wo, wann und in welchem Umfang sie als Kommunikationsmittel eingesetzt wird.
- Direkt damit verbunden ist das Kriterium *Kontakt mit Muttersprachlern*: Ist die Lehrkraft die alleinige oder hauptsächliche muttersprachliche Kontaktperson? Oder gibt es vielleicht gar keine? Wenn doch, wie wird der Kontakt von Seiten der Muttersprachler gestaltet, d. h., geben sie z. B. modifizierten Input und berücksichtigen sie, dass der Gesprächspartner die L2 nicht als Erstsprache beherrscht? So kann die Fähigkeit von Muttersprachlern, sich in interkulturellen Kommunikationssituationen auf Nichtmuttersprachler einzustellen, stark variieren und von

persönlichen Einstellungen abhängig sein. Beispielsweise ist das so genannte „Tarzan-Deutsch“ (*foreigner talk*), mit dem manche Zweitsprachler in Deutschland traktiert werden, für den weiteren Spracherwerb als wenig förderlich einzuschätzen.

- *In Bezug auf die Identifikation der Lernenden mit der L2* kann man sich z. B. fragen, ob es sich auch dann um eine Zweitsprache handelt, wenn die L2 Lernenden zeitlebens ‚fremd‘ bleibt und keinen Teil ihrer Identität ausmacht. Die *Einstellungen zur L2* sind hierbei mit zu erfassen.
- Auch die Frage des *erzielten* (oder auch *angestrebten*) *Erfolgs* in der Aneignung der L2 spielt hinein. Sollte nur dann von „Zweitsprache“ gesprochen werden, wenn eine Kompetenz in der L2 vorliegt oder angestrebt wird, die über die Bewältigung kommunikativer Alltagssituationen hinausgeht?
- *Beabsichtigte Dauer des Aufenthalts im Zielsprachenland*: Befinden sich Lernende vorübergehend im Ausland oder liegt ein Fall von Migration vor?

Festzuhalten ist, dass es eine Vielzahl von Mischformen zwischen Zweitsprache und Fremdsprache gibt und dass diese angesichts der zunehmenden Bedeutung von Mobilität und Flexibilität weiter zunehmen werden. Ob ein Mensch eine L2 als Fremd- oder Zweitsprache bzw. als Element von Mehrsprachigkeit spricht, ist nur für den Einzelfall zu entscheiden. Wichtig ist die Unterscheidung deshalb, weil damit unterschiedliche Motive und Einstellungen zum Sprachenlernen und entsprechende soziale Erfahrungen beim Gebrauch der Sprache verbunden sind. Die Frage, ob sich die einzelnen Spracherwerbstypen in der Art und Weise des Spracherwerbs unterscheiden, wird in den in Kapitel 3.3 bis 3.5 behandelten Ansätzen unterschiedlich beantwortet.

3.1.4 Ein neues Modell von Mehrsprachigkeit

Wenn Menschen – wie „Shekib“ – mehrere Sprachen sprechen, so ergibt sich daraus wiederum eine Reihe von Fragen, wie sie im folgenden Zitat aus dem *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (siehe Kap. 2) anklingen:

„Mehrsprachigkeit‘ unterscheidet sich von ‚Vielsprachigkeit‘, also der Kenntnis einer Anzahl von Sprachen, oder der Koexistenz verschiedener Sprachen in einer bestimmten Gesellschaft. [...] Mehrsprachigkeit betont die Tatsache, dass sich die Spracherfahrung eines Menschen in seinen kulturellen Kontexten erweitert. [...] Diese Sprachen und Kulturen werden aber nicht in strikt voneinander getrennten mentalen Bereichen gespeichert, sondern bilden vielmehr gemeinsam eine kommunikative Kompetenz, zu der alle Sprachkenntnisse und Spracherfahrungen beitragen und in der die Sprachen miteinander in Beziehung stehen und interagieren“ (*Goethe-Institut u. a. 2001, Kap. 1.3, S. 17*).

Was hier als Aussage vorgetragen wird, ist im Grunde noch wenig erforscht. Es ist aber ein Aspekt aktueller Sprachlerntheorien, der wichtige Folgerungen für die Didaktik haben kann.

3.2 Der Erwerb der Erstsprache (L1)

Es ist eine Tatsache, dass Kinder – soweit sie nicht in ihrer kindlichen Entwicklung gesundheitlich beeinträchtigt sind oder isoliert von ihrer sozialen Umwelt aufwachsen, wie im Fall der so genannten „Wolfskinder“ – ihre Muttersprache scheinbar mühelos, in wenigen Jahren und mit äußerst hoher Erfolgswahrscheinlichkeit erlernen. Die Auffassung, dieser Prozess würde durch Imitation erfolgen (behavioristischer Erklärungsansatz), wird allerdings angesichts folgender Merkmale des L1-Erwerbs relativiert, die die enorme kognitive Leistung des kindlichen Spracherwerbers betonen (kognitivistischer und nativistischer Erklärungsansatz):

- Kinder erwerben (unbewusst) sprachliches Wissen, das sie bei der Produktion grammatisch akzeptabler Sätze und Äußerungen nutzen, die sie nie in ihrer sprachlichen Umgebung gehört haben.
- Es kann ausgeschlossen werden, dass Kindern diese Leistung allein durch Induktion und Generalisierung gelingt, denn das sprachliche Umfeld liefert gar nicht alle Daten, die Kinder zur Entwicklung des Regelsystems ihrer Muttersprache brauchen. Ganz im Gegenteil: Gesprochene Sprache ist oft ‚fehlerhaft‘ (siehe Kap. 5.5.1), ohne dass dies den kindlichen Spracherwerb beeinträchtigt. Zudem werden Kinder keineswegs immer korrigiert, und oft sind sie Korrekturen gegenüber zunächst resistent.
- Ein weiteres L1-Erwerbsphänomen sind sprachliche Entwicklungsstufen, die sprachliche Formen aufweisen, die nicht der sprachlichen Norm der Erwachsenen entsprechen. Input als Verursacher hierfür kann ausgeschlossen werden (ein Beispiel für solche Entwicklungssequenzen steht in Kap. 5.5.3 „Fehler“).

Ein Beispiel

Der dreijährige Sohn beobachtet zusammen mit den Eltern ein Fußballspiel im Fernsehen. Die emotionalen Reaktionen der Erwachsenen auf ein daneben gegangenes Tor kommentiert er mit „Nein, die haben kein Tor geschossen“. Was liegt hier vor: Das kreative Testen von Ablauten bei starken Verben? Der Transfer eines aus der Lebenswelt bekannten Wortes? Es ist anzunehmen, dass das Kind diese Form in diesem Kontext nie gehört hat. Und was war die Reaktion der Erwachsenen? Allgemeine Erheiterung, keine Korrektur –

die Freude über eine neue nette Episode zum Spracherwerb des eigenen Kindes. Die korrekte Form wird das Kind erst später erwerben.

Man sieht den L1-Erwerb heute als ein sich entfaltendes genetisches Programm; untrennbar verbunden mit dieser Vorstellung ist der Name Noam Chomsky, der die linguistische Theorie der Generativen Grammatik entwickelte, die eine universelle Erklärung des L1-Erwerbs anstrebt: Danach besitzt das menschliche Individuum eine angeborene mentale Ausstattung zum Spracherwerb, einen Spracherwerbsmechanismus (= *language acquisition device*): die Universalgrammatik (UG). Dieser Spracherwerbsmechanismus beinhaltet die so genannten *Prinzipien*, die sprachübergreifend sind und als höchst abstrakte, unbewusst im mentalen System repräsentierte Kerngrammatik zu verstehen sind. Das heißt: Unbewusstes Wissen über Sprache wird als angeboren angenommen. Edmondson (1999, S. 25) bezeichnet dies auch als „some inborn feeling about how language can work“. Der Zugang zu den Prinzipien während des Spracherwerbs führt dazu, dass keine „wilde“, d. h. völlig unsystematische Grammatik entwickelt wird. Verfügbar ist vielmehr ein (unbewusstes) Wissen darüber, dass im System natürlicher Sprachen etwa Wortarten oder Wortstellungsregeln enthalten sind. Sharwood Smith (1994, S. 144) beschreibt dies eingängig mit „UG is not ‚a‘ grammar but a set of limits“.

Die Prinzipien der UG werden ergänzt durch eine begrenzte Anzahl von sprachspezifischen Optionen, so genannte *Parameter*, die während des Spracherwerbs für eine spezifische Sprache festgelegt werden. Eine solche innerhalb der Generativen Grammatik bekannte Option ist der „Pro-Drop-Parameter“. Er regelt, dass auch solche Sätze grammatisch korrekt sein können, in denen die Subjektposition unbesetzt bleibt, wie z. B. bei „*Prendo un Campari soda*“ im Italienischen. Dies trifft normalerweise für das Deutsche nicht zu („Ich nehme einen Campari“, aber nicht: „Nehme einen Campari“). Die Festlegung auf einen Wert des Parameters, die *Parameterfixierung*, erfolgt durch sprachspezifischen Input, den das sprachliche Umfeld liefert, und stellt die eigentliche Lernaufgabe dar: Beim Spracherwerb muss das Kind durch das Generieren und Testen von Hypothesen lernen, wie in der jeweiligen Sprache die Prinzipien repräsentiert und welche Parameter zu beachten sind. Das Testen von Hypothesen ist hierbei weitgehend als interner Prozess des Abgleichens der Sprachproduktion mit der Universalgrammatik aufzufassen, da Kinder nur selten explizit korrigiert werden und Eltern wohl kaum während der ersten Lebensjahre ihrer Kinder mit ihnen Grammatikübungen durchführen.

Natürlich ist das Resultat des Erstspracherwerbs nicht bei allen Sprechern einer Sprachgemeinschaft gleich umfangreich: Es gibt durchaus Unter-

schiede im Grad der Sprachkompetenz. Dennoch gibt es einen Kernbereich, in dem Muttersprachler sich sicher bewegen, auch wenn sie insgesamt nur über einen eingegrenzten Wortschatz oder über weniger ausgefeilte stilistische Fähigkeiten verfügen und wenn ihre Sprachproduktion gelegentlich fehlerhaft ist.

3.3 Der Erwerb der Fremd-/Zweitsprache (L2)

In diesem Abschnitt widmen wir uns zunächst der Frage, welche Unterschiede man zwischen dem L1- und dem L2-Erwerb beobachten kann (vgl. Bley-Vroman 1989).

- Eine triviale, aber wichtige Feststellung: L2-Lerner verfügen bereits über ihre L1 und können ihr L1-Wissen bewusst oder unbewusst einsetzen (siehe Kap. 3.4.2). Das kann eine Hilfe sein, aber auch die Frage aufwerfen, ob einem Lernenden Erscheinungen in der L2 überhaupt zugänglich sind, die in der Muttersprache nicht erworben wurden, inwieweit also die L1 auch den L2-Erwerb determiniert oder sogar begrenzen kann.
- Während totaler Misserfolg im L1-Erwerb unwahrscheinlich ist, ist das Erlangen muttersprachenähnlicher Kompetenzen in einer L2 für die meisten Fremdsprachenlerner eine Illusion. Besonders problematisch scheint der Erwerb der zielsprachlichen Aussprache zu sein, aber auch grammatische Kernbereiche (wie etwa die Wortstellung oder Flexion im Deutschen) bleiben selbst für viele weit fortgeschrittene Lernende ein Problem. Das letztlich erreichbare fremdsprachliche Leistungsniveau ist durch hohe interindividuelle Variation gekennzeichnet.
- Weitaus mehr als beim L1-Erwerb spielen individuell unterschiedlich ausgeprägte Faktoren wie z. B. Motivation, Einstellungen, soziales Umfeld oder Lernstile eine wichtige Rolle für erfolgreichen L2-Erwerb (siehe Kap. 3.5).
- Auch der Faktor Alter entscheidet darüber, wie gut man eine L2 lernen kann (siehe Kap. 3.5.1).
- „Fossilisierung“ im Bereich Grammatik ist ein bekanntes Phänomen, aber für den L1-Erwerb nicht belegt. Fossilisierung bezeichnet den Stillstand in der lernersprachlichen Entwicklung. Bei Migranten kann man gelegentlich beobachten, dass sich ihre zielsprachige grammatische Kompetenz nicht mehr weiter entwickelt; auch Lehrer neigen zu Fossilisierungen, wenn sie keine Sprachkontakte pflegen. Daneben gibt es auch den Rückfall in überwunden geglaubte Fehler, die insbesondere bei der mündlichen Sprachproduktion auftreten: Lernende zeigen z. B. im Unterricht, dass sie eine Struktur bei einer Grammatikübung beherrschen, wenn sie sie aber später in kommunikativen Zusammenhängen

benutzen müssten, greifen sie auf einfachere oder gar falsche Formen zurück.

Für die Erklärung von Spracherwerbs- und Lernprozessen hat man unterschiedliche allgemeine Lerntheorien herangezogen, die im Folgenden kurz vorgestellt werden. Sie scheinen sich z. T. gegenseitig auszuschließen, allen ist jedoch gemeinsam, dass Lernen a) auf der Basis einer Befähigung zum Sprachenlernen und b) innerhalb einer sozialen Umwelt erfolgt – beide Bedingungen werden in den verschiedenen Ansätzen allerdings unterschiedlich gewichtet (für einen Überblick vgl. auch Wode 1988/1993, die Fragen zu den individuellen Unterschieden zwischen L2-Lernern werden im Kap. 3.5 aufgenommen).

3.3.1 Behavioristische Lerntheorie (= Lernen als Konditionierung)

Häufig wird zur Erläuterung behavioristischer Lerntheorien auf die berühmten Tierexperimente zurückgegriffen (Ratten, die den Weg durch ein Labyrinth suchen müssen [Skinner]; Hunde, bei denen die Vorfreude auf eine Mahlzeit bereits durch ein adressiertes Signal, z. B. das Läuten einer Glocke, und nicht erst durch den Anblick der Mahlzeit ausgelöst wird [Pawlow]). Ein Grundprinzip des Behaviorismus ist die Forderung, dass nur das beobachtbare Verhalten wissenschaftlich erfasst werden soll und Spekulationen über die kognitiven Prozesse und Motive des handelnden Individuums (die *black box*) unterbleiben sollen. Lernen wird dabei als ein Prozess der Konditionierung über viele klein(st)e Teilstadien aufgefasst, bei dem die gewünschte Reaktion (Response) auf einen spezifischen Reiz (Stimulus) antrainiert wird, indem ‚richtiges‘ Verhalten durch positives Feedback so lange verstärkt wird, bis es zur Gewohnheit wird (*habit*), d. h. automatisiert ist. Lernen wird also als imitativer, nicht als kreativer Prozess beschrieben. „Übung macht den Meister“ – nicht Ausprobieren, Variieren, Nachdenken, Nachfragen, Verstehen etc. –, lautet das Glaubensbekenntnis des Behavioristen. Nicht die Voraussetzungen eines Individuums (*nature*), sondern seine Umgebung (*nurture*) ist dafür verantwortlich, was gelernt wird.

Besonders nachhaltig hat sich die behavioristische Lerntheorie in der „audiolingualen Methode“ niedergeschlagen, bei der Fremdsprachenunterricht vor allem auf das ständige Wiederholen und Variieren von Mustersätzen innerhalb eines strikt sequenzierten Unterrichts reduziert war (*pattern practice*, siehe Kap. 5.5.3(2)), was bei der Sprachverwendung zu automatisiertem Abruf solcher Satzmuster führen sollte. Obwohl behavioristische Auffassungen vom Lernen heute fast einhellig abgelehnt werden und die audiolinguale Methode längst von anderen methodischen Ansätzen abgelöst wurde, erkennt man doch nach wie vor die Notwendigkeit der Automatisierung von Sprachkenntnissen und versucht sie durch *pattern drills* und andere behavioristische Übungsformen zu för-

dern. Auch wirken sie in den gängigen Auffassungen nach, dass Lernen mit Üben und Fleiß verbunden sei oder Fehler im Fremdsprachenunterricht eigentlich sofort korrigiert werden müssten, da sie sonst andere Lerner anstecken könnten.

3.3.2 Nativistische Lerntheorie (= Lernen als Entfaltung angeborenen sprachlichen Wissens)

Genau genommen kommt keine Lerntheorie ohne die Annahme einer angeborenen Befähigung zum Spracherwerb aus. Die nativistische Lerntheorie betont jedoch darüber hinaus, dass *sprachliches Wissen* angeboren sei (siehe Kap. 3.2). Akzeptiert man die Hypothese, dass Menschen angeborene Spracherwerbsfähigkeiten besitzen, die sich im Zugriff auf sprachliche Prinzipien und Parameter ausbilden, liegt die Vermutung nahe, dass diese mentale Ausstattung nicht nur den L1-, sondern auch den L2-Erwerb steuert. In der Tat ist dies von der Fremdspracherwerbsforschung seit den 1960er Jahren vielfach behauptet, empirisch untersucht und zunächst als „Identitätshypothese“ oder „L1=L2-Hypothese“ bekannt geworden (siehe Kap. 3.4.1). Seit den 1980er Jahren sind empirische Untersuchungen, die sich mit unterschiedlichen Prinzipien der Universalgrammatik und Parameterfixierungen im L2-Erwerb von Erwachsenen beschäftigen, Teil eines kontrovers diskutierten Forschungsbereichs in der Fremdspracherwerbsforschung (vgl. White 1989). Es gibt heute vier Erklärungsansätze, die die Relevanz und den Anteil eines sich während des L2-Erwerbs entfaltenden angeborenen Programms und der allgemeinen intellektuellen Entwicklung des Lerners unterschiedlich einschätzen; dabei überlagern sich nativistische und kognitive Anteile.

1. Alle L2-Lerner haben *vollständigen Zugang* zur UG: Danach sind alle UG-Prinzipien aktivierbar; L2-Parameter, die der L1 nicht entsprechen, können ohne den Einsatz allgemeiner Lernstrategien neu fixiert werden. Im Äquivalenzfall sei allerdings der Lernprozess vereinfacht, damit wird der L1 bzw. dem L1-Wissen ein bedeutsamer Einfluss zugestanden, eine Relevanz des Faktors Alter wird zurückgewiesen.
2. L2-Lerner haben *teilweisen Zugang* zur UG: Nach dieser Auffassung sind lediglich die Prinzipien, nicht aber die Parameter zugänglich. Immerhin hilft dieser Zugang auch beim Erwerb vieler zielsprachiger Erscheinungen.
3. Bei L2-Lernern kommen *konkurrierende kognitive Systeme* zum Einsatz (vgl. Felix 1982, 1985): Danach haben auch erwachsene Lernende Zugang zur UG, dieser wird jedoch durch einen „potenten Konkurrenten“ eingeschränkt, nämlich durch die ausgereiften allgemeinen kognitiven Fähigkeiten, die „quasi eine Art Bremsfunktion“ einnehmen (Felix 1982, S. 292). Diese würden zur Lösung von Problemen – wie auch zum Spracherwerb! – eingesetzt und könnten nicht bewusst un-

terdrückt werden, obwohl sie für den Spracherwerb weitgehend ungeeignet seien. Allenfalls der Umfang, in dem die kognitiven Fähigkeiten den Zugang zur UG hemmen, sei individuell unterschiedlich, ebenso der Einfluss weiterer Faktoren wie etwa des sozialen Umfelds oder der Motivation. Eine Provokation für Lehrende: Felix kommt zu dem Fazit, der gesteuerte Fremdspracherwerb sei relativ chancenlos, da man dort, besonders bei der grammatischen Instruktion, die allgemeinen kognitiven Fähigkeiten stimuliert.

4. L2-Lerner haben *keinen Zugang* zur UG. Mit der Hypothese, es bestehe ein fundamentaler Unterschied zwischen L1- und L2-Erwerb (vgl. Bley-Vroman 1989), wird die Auffassung vertreten, dass nach abgeschlossenem L1-Erwerb die UG nicht mehr verfügbar ist – also nicht einmal die Prinzipien der UG – und dass nur noch allgemeine Problemlösungs- und Lernstrategien verwendet werden. Daraus folgt, dass dem L1- und dem L2-Erwerb keinerlei identische oder ähnliche Prinzipien zugrunde liegen, diese beiden Spracherwerbstypen also fundamental unterschiedlich sind. Diese *fundamental difference hypothesis* stellt die Gegenposition zur „Identitäts-Hypothese“ dar.

Für alle vier Positionen gibt es in der Forschung Belege und Gegenbelege, es ist hier nicht zu entscheiden, welche zu favorisieren ist.

3.3.3 Kognitive Lerntheorie (= Lernen als Prozess der Informationsverarbeitung)

Lerntheorien kognitiver Ausrichtung gibt es schon seit den 1930er Jahren (z. B. in der „Gestaltpsychologie“). Es konkurrieren viele unterschiedliche Ansätze, einige der bekanntesten sind die von Piaget und Wygotski. Kognitive Lerntheorien beinhalten den Grundsatz, dass Lernen im Rahmen einer selbsttätigen Auseinandersetzung des lernenden Individuums mit seiner sozialen Umwelt erfolgt („entdeckendes Lernen“).

In Abkehr zu behavioristischen Lerntheorien betrachten kognitive Ansätze den Spracherwerb also nicht als imitativen, sondern als kreativen Prozess, in dem Lernende sich die Zielsprache vor allem über den Einsatz von Strategien erschließen. Im Gegensatz zum Behaviorismus interessiert sich die kognitive Psychologie damit für die kognitiven – nicht beobachtbaren – Ursachen von Verhalten. Lernen heißt dabei, dass neue Elemente immer vor dem Hintergrund vorhandener Konzepte verstanden werden. Lernende verfügen immer bereits über bestimmte intellektuelle Strukturen, die sie auf neue Aufgaben anwenden, die sie an ihnen ausprobieren und verändern – das heißt: Lernen geschieht, indem die vorhandenen kognitiven Strukturen an neue Aufgaben angepasst wer-

den. Beim L2-Lernen verarbeitet man also Informationen über die Zielsprache auf der Basis vorhandener Wissensbestände – dieses Wissen kann solches über die L2 sein, es kann aber auch L1-Wissen oder Weltwissen sein. Spracherwerb erfolgt, indem Lernende sich Regeln über die Beschaffenheit der Fremdsprache konstruieren (= Strategien der Hypothesengenerierung), diese in ihrer Sprachproduktion ausprobieren (= Strategien des Hypothesentestens) und sie ändern, wenn sie sich als unzulänglich erweisen. L2-Lerner werden damit als „Informationsverarbeitungssysteme“ verstanden, die Input (= zielsprachliche Informationen) auf der Basis ihres sich ständig erweiternden Erfahrungshintergrunds verarbeiten. Erworbenes Wissen wird dabei so gespeichert, dass es möglichst schnell und effizient abgerufen werden kann. Gespeichertes Wissen muss regelmäßig restrukturiert und an neues Wissen angeglichen werden. Wolff (1999, S. 42 f.) gibt hierfür folgendes *Beispiel*:

„Lerner des Englischen haben am Anfang große Schwierigkeiten, das -s der dritten Person Singular zu meistern. Nach einigen Wochen wird die zugrundeliegende grammatische Regel aber richtig angewendet. Frustrierte Lehrer des Englischen wissen jedoch, dass die Sache damit noch nicht abgeschlossen ist. Einige Wochen später treten die alten Fehler wieder auf. In der kognitiven Lerntheorie wird dies als ein typischer Restrukturierungsprozess bezeichnet. Der Lerner hat inzwischen etwas Neues gelernt und muss sein Wissen restrukturieren. Dies führt den Lerner auf eine frühere Stufe des Lernprozesses zurück, und Fehler, die schon verschwunden waren, treten wieder auf.“

3.3.4 Konstruktivistische Lerntheorie (= Lernen als sozialer und konstruktiver Prozess der Angleichung neuen Wissens an Vorhandenes)

In neuerer Zeit berufen sich viele Überlegungen zum Fremdsprachenunterricht – insbesondere zur Förderung der Lernerautonomie – auf die konstruktivistische Lerntheorie (vgl. u. a. Wolff 1994, 1996, 1999; Wendt 1996). Diese ist eine Weiterentwicklung der kognitiven Lerntheorie und beruft sich auf Philosophen wie Maturana, von Foerster, von Glasersfeld und S. J. Schmidt. Zentral ist die Annahme, dass „Wirklichkeit“ nur das ist, was ein Individuum subjektiv wahrnimmt, d. h.: Jedes Individuum konstruiert seine eigene Wirklichkeit. Wurde oben Lernen als „Informationsverarbeitung“ verstanden, wird hier Lernen als autonomer „Konstruktionsprozess“ aufgefasst, bei dem Lernende allein auf der Grundlage ihres individuellen Wissens und ihrer Erfahrungen operieren. Diese Annahme impliziert, dass der Lernprozess bei jedem Individuum anders verläuft, dass es also denkbar ist, dass jeder Lernende bei gleichem Input etwas anderes lernt. Dies impliziert außerdem, dass nie davon auszugehen ist, dass das, was im Fremdsprachenunterricht gelehrt wird, auch vom Lernenden gelernt

wird – der Konstruktivismus verdeutlicht dies mit folgender Maxime für den Fremdsprachenunterricht: „Konstruktion statt Instruktion“.

Eine weitere Grundannahme des Konstruktivismus ist die, dass Lernen in hohem Maße auf Kooperation angewiesen ist. Kooperation bedeutet: Lernen-der tauschen sich über ihr je individuelles Wissen aus. Interaktion und gemeinsame Arbeit in Gruppen werden deshalb als besonders lernfördernde Bedingungen verstanden (siehe Kap. 4 „Lernen als sozialer Prozess“). Williams/Burden (1997) bevorzugen deshalb den Terminus „sozial-konstruktivistischer“ Ansatz.

3.4 Hypothesen zum L2-Erwerb

Die in Kapitel 3.3 dargestellten allgemeinen Lerntheorien sind nicht in erster Linie auf den Fremdsprachenunterricht bezogen. Sie bilden aber den Rahmen für Erklärungsansätze mit „begrenzter Reichweite“, die sich auf jeweils für besonders relevant befundene Aspekte des Fremdsprachenlernens beschränken. Diese „Hypothesen“ (vgl. Bausch/Kasper 1979, Edmondson/House 2000), die im Folgenden erläutert werden, sind näher an den Alltagsproblemen von Lehrenden und Lernenden entwickelt und helfen, didaktisch-methodische Entscheidungen theoriegeleitet zu treffen.

3.4.1 L1- und L2-Erwerb: *gleich, anders, integriert?*

Die Hypothesen 1) bis 4) beziehen sich auf die Frage, ob L1- und L2-Erwerb anders, ähnlich oder integriert verlaufen, und wie Lernersprachen beschaffen sind:

1) Die Identitäts-Hypothese („Eine L2 erwirbt man wie die L1.“)

Diese „Identitäts-Hypothese“ (vgl. u. a. Dulay/Burt 1974a, 1974b) folgt nativistischen und kognitivistischen Ansätzen und behauptet, dass alle Spracherwerbsprozesse, also L1- und L2-Erwerb, prinzipiell gleichartig verlaufen. In beiden Fällen und unabhängig vom Alter aktivieren Lernende angeborene mentale Prozesse, die bewirken, dass die Elemente und Regeln der L2 in gleicher Abfolge (= „Erwerbssequenzen“, siehe Kap. 5.5.3) wie beim kindlichen L1-Erwerb erworben werden. Die von Dulay und Burt propagierte *starke Version* der Identitäts-Hypothese besagt damit, dass sowohl die Prozesse als auch die Produkte des L1- und L2-Erwerbs identisch seien. Bereits in den 1970er Jahren wurde diese starke Version widerlegt, da Vergleichsstudien abweichende Erwerbssequenzen ergaben. Die *schwache Version* der Identitäts-Hypothese behauptet dagegen lediglich eine Ähnlichkeit zwischen L1- und L2-Erwerb.

Die Relevanz dieser Hypothese für den Sprachunterricht ist eine eher indirekte: Die immer noch beliebte Empfehlung, zur Verbesserung der Sprach-

kenntnisse eine Zeitlang im Ausland zu leben, greift sie intuitiv auf. Aber auch die zunehmende Beliebtheit von „bilinguaalem Fremdsprachenunterricht“ (d. h. die Zielsprache ist Arbeitssprache in einem Fach wie Geographie, Geschichte usw.) und der in vielen Publikationen zum Frühbeginn des Fremdsprachenunterrichts propagierte Glaube, dass Kinder eine Zweitsprache wie ihre Muttersprache spontan, intuitiv und hochmotiviert erwerben, greift diese Hypothese auf.

2) Die Kontrastiv-Hypothese („Unterschiede zwischen L2 und L1 führen oft zu Fehlern.“)

Die „Kontrastiv-Hypothese“ (vgl. u. a. Fries 1945; Lado 1957; Richards 1974) folgt einer behavioristischen Lerntheorie und geht davon aus, dass sprachliche Bereiche und Regeln, bei denen es Unterschiede zwischen Mutter- und Fremdsprache gibt, zu Lernproblemen und Fehlern führen, identische oder ähnliche Bereiche dagegen leicht zu erlernen sind. Nach dieser Auffassung erhöht sich der Schwierigkeitsgrad der zu erlernenden Fremdsprache, je größer die Unterschiede zwischen L1 und L2 sind (*degree of difference = degree of difficulty*). Die Übertragung von Wissen aus der L1 auf die L2 (Transfer) kann dabei positiv oder negativ verlaufen; negativer Transfer (Interferenz) – nach behavioristischer Auffassung „schlechte Angewohnheiten“/*bad habits* – soll durch gezielte didaktische Maßnahmen verhindert werden. Diese Hypothese ist in ihrer starken Version längst widerlegt, da z. B. Hinweise dafür gefunden wurden, dass es einen Unterschied ausmacht, ob eine Sprache die L1 oder L2 ist: Die Unterschiede zwischen z. B. Deutsch und Englisch sind stets die gleichen, aber Deutsche, die Englisch als Fremdsprache lernen, haben andere Probleme als Engländer, die Deutsch als Fremdsprache lernen. Auch die Gleichsetzung von sprachlichen Unterschieden mit psycholinguistischen Prozessen (Lernschwierigkeiten) wurde stark kritisiert. Weitere Beobachtungen sprechen gegen die starke Version der Kontrastiv-Hypothese: 1. Auch Kontrastmangel zwischen Sprachen kann zu Problemen führen (vgl. z. B. die so genannten *false friends*, die Transfer aus der L1 in die L2 im lexikalischen Bereich betreffen: *Can I *become a beefsteak, please – beefsteak funktioniert, become* leider nicht); 2. Lernende machen auch Fehler, die nicht mit Transfer aus der L1 erklärt werden können; 3. Lernende mit der gleichen L1 machen unterschiedliche Fehler (siehe Kap. 3.3.3); und außerdem: Lernende machen natürlich einfach deshalb Fehler in der L2, weil ihnen das entsprechende fremdsprachliche Wissen fehlt.

Mittlerweile gibt es deshalb eher Argumente für eine schwache Version der Kontrastiv-Hypothese, die (vergleichbar der Lernalters-Hypothese, s. u.) sich statt der Prognose von Lernschwierigkeiten auf die Diagnose von tatsächlich beobachtbaren Fehlern konzentriert, die man eventuell auf Transfer zurückführen kann. Es wurde außerdem festgestellt, dass Transfer aus der L1 auch als Kommunikationsstrategie eingesetzt wird, um punktuelle Verständigungspro-

bleme zu lösen. Auch gibt es Hinweise dafür, dass Lernende nicht alles aus der L1 in die L2 transferieren, sondern selbst Vorstellungen davon haben, was transferfähig ist und was nicht (vgl. Kellerman 1986). Mitunter scheinen Lernende auch Transfer aus der L1 zugunsten von Transfer aus einer weiteren (zuvor oder gleichzeitig) erlernten L2 zu vermeiden; Edmondson (2001) bezeichnet dies als „L1-Transfer-Vermeidungsstrategie“ – vielleicht, weil Lernende damit erreichen möchten, dass sich ihre Sprachproduktion zumindest „fremdsprachisch“ anhört?

Die Relevanz dieser Hypothese für den Fremdsprachenunterricht ist evident: In Kapitel 5 werden wir in den Abschnitten über Sprechfertigkeit, Grammatik- und Wortschatzarbeit und vor allem unter dem Stichwort „Fehler“ darauf zurückkommen, wie sehr sie vor allem das didaktische Denken von Lehrenden (!) immer noch bestimmt. Eine „modernere“ Sicht spiegelt die folgende Lerner-sprachen-Hypothese.

3) Die Lernersprachen-Hypothese

Die bis heute einflussreichste Hypothese ist die „Lernersprachen-Hypothese“ (*interlanguage hypothesis*), die von Selinker (1972) entwickelt wurde. Danach entwickeln Lernende beim Erlernen einer Zielsprache spezifische Sprachsysteme – „Lernersprachen“ –, die Merkmale von Erstsprache und Zielsprache, aber auch eigenständige, von Erst- und Zielsprache abweichende Merkmale enthalten. Wie andere natürliche Sprachen sind auch diese Lernersprachen systematisch und variabel aufgebaut. Sie sind instabil, sie lassen eine Veränderung ihrer Regeln durch lernerspezifische Prozesse und Strategien zu. Lernersprachen spiegeln nach Selinker fünf psycholinguistische Prozesse wider:

1. Transfer aus anderen Sprachen (insbesondere aus der L1): Beispiele siehe Kap. 3.4.2;
2. Transfer aus der Lernumgebung (*transfer of training*): Fehler sind in ungeeigneten Lernmaterialien begründet. Auch verwenden Lerner manchmal sprachliche Formen überaus häufig und unangemessen, was daran liegen kann, dass diese Formen im Unterricht zu stark geübt wurden (siehe Kap. 5.5.3);
3. Lernstrategien: Sie werden eingesetzt, um das Lernen voranzutreiben. Beispielsweise werden bei der Sprachproduktion Hypothesen über die L2 getestet, bestätigt oder revidiert;
4. Kommunikationsstrategien: Sie werden eingesetzt zur Kompensation unzureichender L2-Kompetenz, wenn ein akutes Kommunikationsproblem in der L2 gelöst werden muss. Zum Beispiel fragen Lernende nach, versuchen zu paraphrasieren, vereinfachen ihre eigentliche Redeabsicht oder geben diese ganz auf;
5. Übergeneralisierungen: Damit werden lernersprachliche Formen bezeichnet, die entstehen, wenn Lernende eine Regel über die Zielspra-

che in falschen Kontexten einsetzen. So zeigt z. B. der Satz „Ich habe vor dem Fernseher *geeingeschlafen“, dass die Regel für die Partizipbildung regelmäßiger nichttrennbarer Verben für unregelmäßige trennbare Verben „übergeneralisiert“ wurde. Gleichzeitig zeigt die Äußerung aber auch, dass bereits Regelwissen über die Partizipbildung vorhanden ist.

Verbunden mit der „Lernersprachen-Hypothese“ ist auch das Konzept der „Fossilisierung“ (siehe Kap. 3.3), das einen Stillstand der lernersprachlichen Entwicklung bezeichnet. Als Ursache dafür wird z. B. Zufriedenheit mit dem erreichten Sprachstand in der L2 angenommen.

Das Wissen um Merkmale von Lernersprachen ist für Lehrende wichtig, um die Sprachproduktion der Lernenden realistischer einzuschätzen und keine Wunderdinge von ihnen zu erwarten. Auch die meisten Lehrenden sprechen Lernersprachen, nur eben auf einem anderen Entwicklungsstand, und auch sie müssen mit den oben erläuterten Eigenschaften ihrer zielsprachlichen Produktion leben und Fossilierungen zu vermeiden versuchen.

4) Die Mehrsprachigkeits-Hypothese („Alle Sprachen, die man beherrscht, bilden eine integrierte Sprachkompetenz.“)

Diese Hypothese wurde bereits in Kapitel 3.1 angesprochen. Sie besagt, dass Kompetenzen von Lernern in verschiedenen Sprachen miteinander ein gemeinsames System bilden, in dem sich Teilkompetenzen gegenseitig stützen und beim Erwerb weiterer Sprachen eingesetzt werden können. Lernersprachen sind also nicht nur zweiwertige Systeme zwischen Ausgangs- und Zielsprache, sondern umfassen Elemente aus allen weiteren mehr oder minder beherrschten Sprachen. Fremdsprachen können dabei als „Brückensprachen“ zu anderen Fremdsprachen fungieren.

Die mentalen Prozesse, die hier wirksam werden, sind noch nicht sehr gut erforscht. Man weiß allerdings, dass interlinguales Vergleichen zum Aufbau von Wissenssystemen führt, die negative wie positive Korrespondenzregeln zwischen Sprachen enthalten. Dieses Wissen ermöglicht vor allem die ‚Intercomprehension‘ bzw. das Verstehen von noch nicht oder nur unvollständig erlernten Sprachen, wie sie im EuroCom-Projekt benutzt wird (www.eurocomresearch.net erläutert die Forschungsbasis, www.eurocomprehension.de ist ein Trainingsraum für den rezeptiven Spracherwerb romanischer Sprachen; ein *link* zur Website für Deutsch als Fremdsprache findet sich auf www.eurocom-frankfurt.de/pubger.htm).

Die Analyse von Rezeptionsprozessen belegt, dass Lerner zur Entschlüsselung einer „intercomprehensiblen“ Zielsprache diejenigen Brückensprachen heranziehen, die ihnen jeweils am besten geeignet erscheinen, um fremde Lexik und Strukturen zu verstehen. Sie entwerfen dabei eine *Hypothesengrammatik*, die abhängig ist von ihren mehrsprachlichen Vorerfahrungen. So kommt es, dass

die auf eine neue Sprache bezogene Hypothesengrammatik weit über die materiellen Inputvorlagen der neuen Zielsprache hinausreicht. Modelle des mehrsprachigen Erwerbsprozesses findet man bei Hufeisen (1999), Meißner (1999, 2002b), Meißner/Senger (2001), und Klein/Stegmann (2000). Ausführlicher wird das mentale Lexikon in Kapitel 5.5.2(3) besprochen.

3.4.2 Lernen oder Erwerben?

Die folgenden Hypothesen 5) bis 7) greifen einen anderen Problembe- reich auf: „Lernt“ oder „erwirbt“ man eine L2, und wenn man „lernt“ – was ist dann lehrbar? Und welche Rolle spielt dabei die Aufmerksamkeitslenkung?

5) Die Monitor-Hypothese („Intuitiver Spracherwerb ist erfolgreicher als bewusstes Lernen.“)

Nach der stark rezipierten, empirisch aber kaum überprüfbaren „Moni- tor-Hypothese“ (vgl. u. a. Krashen 1982) gibt es zwei unterschiedliche Arten von Sprachaneignungsprozessen: den unbewussten ‚Erwerb‘ und das bewusste ‚Ler- nen‘. Lernen hat im Unterschied zum Erwerb eine eingeschränkte Funktion bei der Sprachverwendung (die Korrekturfunktion). Beim Lernen (bewusstes Vermi- teln von Regeln und Erklärungen) ist viel Zeit erforderlich, um die gelernten Regeln anzuwenden und zu kontrollieren (= *monitoring*). Nach Krashens Auf- fassung kann sprachliches Regelwissen (= explizites Wissen) nicht automatisiert werden, auch nicht durch aufwändiges Üben. An dieser Position – auch „*non- interface-Position*“ genannt – wurde immer wieder heftige Kritik geübt. So gibt es auch Vertreter der Fremdsprachenerwerbsforschung, die eine „*interface-Posi- tion*“ behaupten, die davon ausgeht, dass explizites sprachliches Wissen auch in implizites Sprachwissen („Sprachgefühl“) überführt werden kann, das bei der Sprachproduktion ohne kognitive Anstrengung einsetzbar ist (vgl. Ellis 1994). Ob aber explizites Wissen (meistens ist Grammatikwissen damit gemeint) tat- sächlich nachhaltig die fremdsprachliche Kompetenz verbessert, ist beim au- genblicklichen Forschungsstand eine offene Frage.

Die Vorstellung, dass man Zielsprachen „erwirbt“ und nicht „erlernt“, ist eine heute äußerst populäre Annahme, wenn auch ihre theoretische Basis nicht immer offen genannt wird. Wie schon bei der „Identitäts-Hypothese“ unter 1) gesagt, basieren sowohl der „bilinguale Sach-/Fachunterricht“ als auch der „Frühbeginn“ auf diesem Modell.

6) Die Lehrbarkeits-Hypothese („Nicht alles ist lehrbar, nicht alles ist sofort immer auch lernbar.“)

Viele empirische Studien bestätigen, dass sich der Erwerb spezifischer kerngrammatischer Strukturen (untersucht wurden vor allem Wortstellung und Negation) in invarianten und von der Muttersprache unabhängigen Reihenfol-

gen (= Erwerbssequenzen, siehe das Beispiel in Kap. 5.5.3) vollzieht. Zunächst für den ungesteuerten Erwerb einer Zweitsprache ermittelte Abfolgen von Erwerbsstadien (vgl. z. B. Clahsen u. a. 1983) wurden auch für das gesteuerte Fremdsprachenlernen bestätigt (vgl. Ellis 1989; Pienemann 1989; Diehl u. a. 2000). In diesem Zusammenhang formulierte Pienemann (1984; 1989) die „Teachability- oder Lehrbarkeits-Hypothese“, die behauptet, dass trotz gezielter Instruktion im Fremdsprachenunterricht Lernende kerngrammatische Strukturen nur in der Abfolge der Erwerbssequenz erwerben (können). Diese Hypothese kann zumindest teilweise erklären, warum Grammatikunterricht häufig erfolglos bleibt und warum Lernende trotz intensiven Übens hartnäckig bestimmte Grammatikfehler begehen. In Pienemanns (1994) erweiterter „Processability Theory“ (etwa: „Lernbarkeits-Hypothese“) wird dies psycholinguistisch mit der Verarbeitbarkeit der zielsprachlichen Strukturen begründet, d. h. mit der Art und Weise, in der grundlegende Mechanismen der Sprachverarbeitung zusammenwirken.

Diese Hypothese stützt eine skeptische Einstellung gegenüber den Möglichkeiten, Sprachen auf dem „Königsweg“ der Erklärung und Übung zu lehren. Ebenso wie die folgende Hypothese impliziert sie, dass man die Konzepte für einen wirksamen Unterricht neu durchdenken muss.

7) Die Aufmerksamkeits-Hypothese

Grundlage dieser Hypothese ist eine kognitive Lerntheorie. Sie hebt die Wichtigkeit bewusster Lernprozesse hervor und stellt damit gewissermaßen die Gegenposition zur Monitor-Hypothese (siehe Kap. 3.4.4) dar. Die Aufmerksamkeits-Hypothese betont, dass die Wahrnehmung des Input Voraussetzung für dessen Verarbeitung und damit für den Fremdsprachenerwerb ist. Damit ein Lernender spezifische fremdsprachliche Merkmale des Input erkennt (*noticing*), sei es nötig, dass er seine Aufmerksamkeit darauf fokussiert (vgl. Schmidt 1990; Robinson 1995). *Noticing* bedeutet, dass Lernende ihre eigenen sprachlichen Produkte mit denen von Muttersprachlern vergleichen und dabei Abweichungen feststellen. Dies bezeichneten Schmidt/Frota (1986) als das *notice-the-gap-principle*. *Noticing* bedeutet aber nicht, dass damit ein Erkennen oder Verstehen einer sprachlichen Struktur, z. B. einer grammatikalischen Regel, verbunden sein muss.

Crookes/Schmidt (1991) nennen eine weitere Voraussetzung dafür, dass Lernende ihre Aufmerksamkeit fokussieren: die Motivation für die Lernaufgabe (siehe auch Kap. 3.5.2). Hinweise für die Berechtigung einer solchen Auffassung liefern Eckerth/Riemer (2000), die die Relevanz der affektiven Voraussetzungen (und dabei insbesondere der Motivationen und der selbst verfolgten Lernziele) der Lernenden für die Wahrnehmung des Input herausarbeiten. Lernende richten ihre Aufmerksamkeit mitunter auf völlig andere Dinge, als dies der Lehrende intendiert hat: Zum Beispiel achten sie mit einem besonderen Interesse für fremd-

sprachliche Lexik in (informellen) Gesprächen auf den Wortschatz und weniger auf dessen pragmatisch angemessenen Einsatz, während andere Lerner bei der Lektüre eines Textes im Fremdsprachenunterricht Grammatikphänomene bemerken und zum Thema des Unterrichts machen möchten, obwohl ihnen eine rein inhaltsbezogene Aufgabe gestellt wurde.

Die Relevanz der drei zuletzt erwähnten Hypothesen für die Planung und Durchführung von Fremdsprachenunterricht liegt darin, dass sie unterschiedlichen Optimismus in Bezug auf die Wirksamkeit von Instruktion widerspiegeln. Darüber nachzudenken ist wichtig für alle Lehrenden, weil die Praxis des Fremdsprachenunterrichts immer noch sehr stark durch grammatische Progressionen, Grammatikregeln und Grammatikübungen bestimmt wird. Gleichzeitig gibt es aber seit 30 Jahren die Forderung nach einem „kommunikativen“ Fremdsprachenunterricht, in dem Grammatik nur eine dienende und untergeordnete Rolle spielen soll. In diesem Spannungsfeld bewegen sich Lehrende intuitiv und ihren subjektiven Auffassungen von gutem Unterricht entsprechend; die hier vorgestellten Hypothesen können durchaus dabei helfen, Schneisen ins Dickicht der Konzeptionen zu schlagen, die von Curricula (siehe Kap. 2), Lehrmaterial (siehe Kap. 5.2) und der Fachdidaktik allgemein für den Unterricht bereitgestellt werden.

Die letzten der hier vorgestellten Hypothesen befassen sich mit der Frage, welche Rolle Input, Sprachproduktion und Interaktion für das Lernen einer L2 spielen; sie gelten im Grunde zunächst für den ungesteuerten Erwerb einer L2, sind aber heute auch im Kontext des Lehrens und Lernens relevant, wie in Kapitel 4 noch ausführlicher erläutert wird. Außerdem zeigen sie, in welche Richtung ein moderner „kommunikativer“ Fremdsprachenunterricht entwickelt werden müsste.

8) Die Input-, die Output- und die Interaktions-Hypothese

Diese Hypothesen betonen die Relevanz des zielsprachigen Angebots (= *input*), dessen interaktive Aushandlung und schließlich dessen Überführung in *output* bei der Sprachproduktion. Die *input hypothesis* (vgl. u. a. Krashen 1985; Henrici 1988) führt die Art und Weise des Spracherwerbs (Wahrnehmung, Verstehen, Sprachgebrauch) auf Veränderungen des Input zurück, wie häufig etwa spezifische sprachliche Formen auftauchen oder inwiefern der Input an die fremdsprachlichen Möglichkeiten des Lerners angepasst ist. Der „Interaktions-Hypothese“ („Diskurs-Hypothese“) zufolge ist dabei die Art und Weise, wie Lehrende und Lernende bei der Verarbeitung des Input miteinander umgehen – ob sie gemeinsam Bedeutungen aushandeln und Verstehen sicherstellen –, ein entscheidender Faktor beim Spracherwerb (vgl. u. a. Edmondson 1987; Henrici 1993). Die „Output-Hypothese“ betont die Rolle des aktiven Gebrauchs der zu

erlernenden Sprache und der damit verbundenen Anstrengung, vorhandene Hypothesen über die Sprache zu überprüfen und dabei die gelernten zielsprachlichen Ausdrucksmittel anwenden zu müssen (vgl. u. a. Swain 1985).

Alle diese Hypothesen versuchen, Aspekte des Prozesses der Verarbeitung ausgangs- und zielsprachlicher Daten im Gehirn zu beleuchten. Die affektive und personale Seite des Lernens tauchte nur am Rande auf. Ihr ist der folgende Abschnitt gewidmet.

3.5 Individuelle Unterschiede zwischen Lernenden

Die oben aufgeführten Theorien und Hypothesen zum Fremdsprachenlernen geben noch keine Antwort auf die Frage, warum einige Lernende eine Fremdsprache bei gleichen äußeren Bedingungen besser oder schneller lernen als andere. Schon Selinker (1972) hat dazu Folgendes angemerkt – wenn auch damals noch in einer Fußnote versteckt:

„A theory of second-language learning that does not provide a central place for individual differences among learners *cannot* be considered acceptable“ (Selinker 1972, S. 213, Hervorheb. im Original).

Seit den frühen 1970er Jahren gibt es eine reichhaltige und differenzierte Forschung zu individuellen Unterschieden zwischen Fremdsprachenlernern. Die Untersuchung, inwiefern die individuellen Voraussetzungen den Fremdspracherwerb fördern oder hemmen, ist sowohl für fremdspracherwerbstheoretische als auch für fremdsprachendidaktische Überlegungen von großer Bedeutung. Fremdsprachenlernende und -lehrende machen alltäglich die Erfahrung, dass der Fremdspracherwerb ein individuell sehr variabler Prozess ist und dass bei anscheinend gleichen äußeren Bedingungen doch ganz unterschiedliche Erfolge erzielt werden. Die unterschiedlichsten Gründe werden dafür verantwortlich gemacht, jeder kann dazu etwas sagen – hat quasi seine eigene Lerntheorie bzw. Lernerfolgstheorie. Zwei Erklärungen erfreuen sich besonderer Beliebtheit: Die eine nennt unterschiedlichen Fleiß, die andere unterschiedliche Begabung als Ursache; während die erste – Fleiß – erfolglosen Lernenden noch Möglichkeiten offen lässt, ihre Lernziele zu erreichen, scheint die zweite – Begabung – mit Fatalismus einherzugehen: Was kann man schon groß machen, wenn einfach die kognitive Grundausstattung fehlt!

Im Folgenden werden einige dieser Einflussfaktoren näher betrachtet. Die Übersicht soll klar machen, dass es *den* Faktor nicht gibt, der Erfolg am besten prognostiziert. Den individuellen Fall prägen je spezifische Faktorenkonstellationen, die dem L2-Lernen förderlich oder hinderlich sind (siehe Kap. 3.5.6).

Ein einflussreiches Forschungsprojekt, das zahlreiche Folgestudien inspirierte, ist vorab zu erwähnen: das „Good Language Learner“-Projekt, das sogar noch 1996 – fast zwanzig Jahre nach seiner Erstpublikation von 1978 – in unveränderter Zweitaufgabe erschien. Das Erkenntnisinteresse der Forschergruppe war: „What makes good language learners tick? What do they do that poor language learners don't do? Could we help the poor learners by teaching them some of the good learners' tricks?“² (Naiman u. a. 1978, S. VII). In diesem Projekt wurde damit noch explizit die Hoffnung formuliert, durch die Ermittlung der Charakteristika und des Strategieninventars von prototypischen ‚guten‘ Lernern Hinweise für die gezielte Förderung der ‚schlechten‘ zu gewinnen (Kompensation).

Seitdem wurde ein breites Spektrum empirischer Erkenntnisse über förderliche bzw. hemmende außersprachliche Einflussfaktoren unterschiedlicher Art zu Tage gefördert. Wichtig ist die Vorbemerkung, dass das Alltagsverständnis solcher Kategorien wie „Begabung“ oder „Motivation“ und deren Definition in empirischen Studien erhebliche Unterschiede aufweisen. Das macht es schwierig, aus Forschungsergebnissen Ratschläge für den Unterricht abzuleiten. Der Versuch, ein Gesamtbild dieses Forschungsbereichs zu liefern, ist problematisch, weil die Einzelstudien häufig inkompatibel sind, da sie unterschiedliche Variablen untersuchen, unterschiedliche Lernkontexte erfassen und unterschiedliche Forschungsmethoden einsetzen. Zusammenfassungen der Forschung findet man auch in Skehan (1991), Gardner/MacIntyre (1992, 1993), Lightbown/Spada (1993), Riemer (1997), Edmondson/House (2000).

3.5.1 Biologische (?) Faktoren: Alter und Geschlecht/Biologie oder Umwelt?

1) Alter

Der Faktor Alter ist vielfach unter dem generellen Erkenntnisinteresse untersucht worden, ob Kinder wirklich die besseren Fremdsprachenlerner sind – wie die Sentenz „Was Hänschen nicht lernt, ...“ zum Ausdruck bringt – und ob Erwachsene überhaupt die Chance haben, eine Fremdsprache perfekt zu erlernen. Die Forschungslage dazu ist zwar heterogen, aber durchaus optimistisch zu interpretieren (vgl. Singleton 2001; Quetz 2002a). So wurde in Vergleichsstudien z. B. festgestellt, dass Erwachsene immerhin in frühen Phasen des Erwerbs Vorteile (insbesondere beim Grammatiklernen) haben, da sie auf ausgereifte kognitive Fähigkeiten zurückgreifen können und analytischer an Aufgaben herangehen. Aber: Aus der Langzeitperspektive gesehen überholen Kinder sie zumeist, Kinder machen schnellere Fortschritte und erreichen meistens ein insgesamt fortgeschritteneres Sprachniveau. Vor allem ist es eher Kindern als Erwachsenen möglich, erst-sprachenähnliche Kompetenzen bezüglich Aussprache und Grammatik zu erreichen, d. h., wenn man bereits im Kindesalter mit dem Spracherwerb begonnen hat,

erreicht man eher eine akzentfreie Aussprache und eine fehlerfreie Sprachproduktion. Zusammengefasst lässt sich sagen, dass die Vorteile von Kindern vor allem in einem schnellerem Lerntempo und einer höheren *Erfolgswahrscheinlichkeit* liegen. Eine Anmerkung ist jedoch wichtig: Die meisten Studien, die Vorteile von Kindern feststellten, waren im Kontext des ungesteuerten Zweitspracherwerbs angesiedelt. Es ist also nicht zulässig, aus diesen Studien Argumente für einen „Frühbeginn“ der Fremdsprachenausbildung in der Grundschule oder für die Sinnlosigkeit von Sprachunterricht mit Erwachsenen abzuleiten.

Der L2-Erwerb von Kindern und Erwachsenen unterscheidet sich nicht grundsätzlich voneinander: Es werden die gleichen Sprachentwicklungsstufen durchlaufen und auf vergleichbare Weise Fehler gemacht. Einen Ausnahmefall stellt möglicherweise der Ausspracheerwerb dar, dessen Abhängigkeit von kritischen Phasen kontrovers diskutiert wird (vgl. Grotjahn 1998a). In der Verhaltensforschung bezeichnet man als „kritische Phase“ die Lebensspanne, während der allein ein bestimmtes Verhalten erworben werden kann; ist diese Phase vorbei, erlischt auch die Fähigkeit zum „natürlichen“ Erwerb des Verhaltens. Für den Erwerb einer L2 könnte dies bedeuten, dass ab einem bestimmten Alter z. B. der Erwerb einer akzentfreien Aussprache unmöglich wird. Die schwächere Form dieser Annahme operiert mit dem Konzept einer „sensiblen“ Phase, die für den Erwerb bestimmter Fähigkeiten besonders günstig ist. Zurückgeführt wird dies bisweilen auf Reifungs- und Spezialisierungsprozesse des zentralen Nervensystems. Die mit der Sozialisation in der Erstsprache verbundene Ausbildung von Hör- und Sprechmustern und später nachlassende motorisch-sensorische Fähigkeiten wie Hördiskrimination oder die Fähigkeit, bestimmte Laute mit den Sprechwerkzeugen auszubilden, wird als alternative Erklärung vorgeschlagen. Welches Alter nun aber genau „kritisch“ ist, ist dabei äußerst umstritten. Es gibt Vorschläge, die eine Spanne von (vor) der Geburt bis zum Eintritt in die Pubertät umfassen. Dennoch sollten Erwachsene nicht vorschnell pessimistisch sein, denn in einigen Untersuchungen kam man zu dem Befund, dass auch Erwachsene eine sehr gute Aussprache erwerben können – wenn sie intensives Training bekommen.

Es existieren für den Faktor Alter weitere Ansätze, die versuchen, die vorliegenden Befunde zu erklären (vgl. Quetz 2002a). So wurde u. a. angenommen, dass auch affektive Faktoren eine Ursache für Unterschiede seien: Kinder hätten z. B. weniger Hemmungen, die Sprache zu sprechen oder bestimmte Laute nachzuahmen. Auch würden sich Erwachsene stärker mit ihrer L1 identifizieren. Ein anderer Ansatz ist die Annahme, dass Kinder eher angepassten Input bekommen und dass auf ihre sprachlichen Bedürfnisse mehr Rücksicht genommen wird. Auch der in Kapitel 3.3 erwähnte Ansatz der „konkurrierenden kognitiven Systeme“ kann zur Erklärung der Vorteile der Kinder herangezogen werden.

Lange Zeit wurde der Faktor Alter in Studien untersucht, die Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene verglichen. Die Gruppe der älteren Erwach-

senen, der Senioren, blieb dabei unberücksichtigt. Da gerade Senioren zunehmend Bildungsangebote wahrnehmen und in vielen VHS-Kursen die Mehrheit ausmachen, ist es erfreulich, dass auch sie heute die Aufmerksamkeit der Forschung gewonnen haben. Die Arbeiten von Berndt (1997, 2000) nehmen die besonderen Voraussetzungen und Motivationen von Senioren zum L2-Erwerb in den Blick. Folgendes wurde dabei herausgearbeitet: Biologische Nachteile können von affektiven Vorteilen aufgefangen werden. Zwar muss der Fremdsprachenunterricht mit älteren Lernenden z. B. berücksichtigen, dass die Hörfähigkeit, insbesondere die Hördiskrimination, nachgelassen hat und insgesamt ein langsames Lerntempo anzustreben ist; Berndt (2000) weist daher auf die Wichtigkeit von Wiederholung, Deutlichkeit und Auswahl des Stoffs hin. Auf der anderen Seite sei aber die „späte Freiheit“ der Lernenden von beruflichen und familiären Verpflichtungen mit einer besonderen Motivation zum Sprachenlernen verbunden, auf die im Unterricht aufgebaut werden kann.

2) Geschlecht

Man könnte zum Faktor Geschlecht fast eine dem Faktor Alter analoge Sentenz formulieren: „Was Hänschen nicht lernt, lernt Gretel bestimmt“. Es ist ein weit verbreitetes Vorurteil, dass insbesondere Mädchen/Frauen besonders begabt für das Fremdsprachenlernen seien, was u. a. damit bewiesen wird, dass es in den fremdsprachlichen Bildungsbereichen viel mehr Frauen als Männer gibt. Die Forschung ist dagegen zum Faktor Geschlecht wenig einhellig. Es gibt Studien, die einen Vorteil von Mädchen nachweisen, Studien, die Vorteile bei Jungen sehen, und Studien, die keine relevanten Unterschiede ausmachen (einen Überblick gibt Schmenk 2002). Inwieweit sich bei Männern und Frauen unterschiedliches Gesprächsverhalten – das in vielen soziolinguistischen Untersuchungen nachgewiesen wurde (z. B. unterschiedliches Gesprächsmanagement, unterschiedliches Rederechtverhalten) – auch in der fremdsprachlichen Kommunikation niederschlägt, bedarf noch weiterer Untersuchungen.

3) Biologie oder Umwelt?

Wie bereits bei den Ansätzen zum Faktor Alter deutlich wurde, ist eine rein biologische Erklärung nicht ausreichend. Wenn z. B. gesagt wird, Erwachsene seien eher gehemmt, fremde Laute zu artikulieren, oder sie hätten Angst, ‚ihr Gesicht zu verlieren‘, wenn sie in der Fremdsprache kommunizieren, Kinder könnten außerdem leichter Kontakte mit anderen muttersprachlichen Kindern knüpfen – dann werden soziale und affektive Argumentationsstränge herangezogen. Wichtig ist auch die Ausprägung von Erwartungshaltungen, die Individuen und ihre Umwelt gegenüber dem L2-Lernen ausbilden. Ein Erwachsener, der skeptisch ist, ob die Mühe „bei meinem Alter“ eigentlich einen Sinn hat, wird weniger hartnäckig sein (siehe auch die Konzepte „Selbstwirksamkeit“ und „Selbstvertrauen“ in Kap. 3.5.2).

Ähnlich könnte man im Fall des Faktors Geschlecht argumentieren. Schmenk (2002) behauptet z. B., dass die kulturellen Konstrukte einer Gesellschaft zum Faktor Geschlecht größere Auswirkungen auf das Fremdsprachenlernen haben als die unterschiedliche biologische Grundausstattung von Männern und Frauen. Nicht *Sex*, sondern *Gender*, die gesellschaftliche Wahrnehmung von Geschlechtsunterschieden und deren Festigung in Sozialisation und sozialem Leben, führe dazu, dass Frauen für sprachbegabter gehalten würden (vgl. Aussagen wie: „Meine Tochter ist nicht gut in Mathematik, aber das ist nicht schlimm, sie hat immer gute Noten in Englisch“, „Frauen sind viel einfühlsamer als Männer, deshalb lernen sie leichter die Aussprache“).

3.5.2 Affektive Faktoren: Einstellungen, Motivation und Angst

1) Einstellungen

Die Einstellungen, die Lernende gegenüber der Kultur und den Sprechern der zu erlernenden L2 haben, wurden in vielen Studien als relevante Einflussgrößen ermittelt. Aber: Die Hypothese, dass es die *positiven* Einstellungen sind, die den Fremdsprachenerwerb fördern, findet nicht durchgängig Bestätigung. Für den Zweitsprachenerwerb von Migranten wurde etwa aufgezeigt, dass positive Einstellungen mit schlechteren Sprachleistungen korrelieren können (Mexikaner in den USA, vgl. Oller/Baca/Vigil 1977) bzw. dass *ausgeglichene* Einstellungen dem Fortgang des Spracherwerbs förderlich sind (italienische, portugiesische und spanische Arbeiter in der BRD, vgl. Clahsen/Meisel/Pienemann 1983). Diese Ergebnisse verdeutlichen, dass gerade in Kontexten, in denen die L2 als Zweitsprache gelernt und verwendet wird, das soziale Umfeld sich in der Ausprägung von spezifischen Einstellungen widerspiegelt (siehe dazu auch Kap. 3.5.3).

2) Motive und Motivation

Motivation ist zweifellos der Faktor, dem die Fremdsprachendidaktik und fast alle Lehrenden gleichermaßen den größten Einfluss wie auch das größte Interventionspotenzial („Motivierung“) zuweisen. Die Erforschung dieses Faktors war lange durch die Unterscheidung zwischen „integrativer“ und „instrumenteller“ Motivation und die Auffassung von Motivation als einer Funktion von Einstellungen zur Fremdsprache geprägt. Eine *instrumentelle* Motivation zielte danach auf die Nützlichkeit der Fremdsprache, z. B. für berufliche Zwecke, wohingegen die *integrative* Motivation mit einem Interesse für die Zielsprachenkultur und deren Sprecher, mit positiven Einstellungen und mit dem Wunsch, ein Teil der zielsprachlichen Gesellschaft zu werden, verbunden wurde (vgl. Gardner/Lambert 1972). Insbesondere der integrativen Motivation wurden positive Wirkungen auf den Sprachlernerfolg zugesprochen, da angenommen wurde, dass sie einen stärkeren Langzeiteffekt hat. Dies wird in der Zwischenzeit jedoch nicht mehr aufrechterhalten, da in mehreren Studien auch die Effizienz

der instrumentellen Motivation nachgewiesen werden konnte. Gardner (1985) präzierte seine Auffassung von Motivation später folgendermaßen: Ein L2-Lerner sei erst dann als motiviert zu bezeichnen, wenn er ein Ziel habe bzw. gewillt sei, dieses Ziel zu erreichen, über Einsatzbereitschaft verfüge und positive Einstellungen zum Fremdsprachenlernen habe.

Es gibt eine Vielfalt von Motiven zum Erlernen einer L2, die Unterscheidung von integrativen und instrumentellen Motiven erweist sich schnell als unzureichend (siehe auch Kap. 1.1.2).

Ein Beispiel: Motive zum Erlernen der deutschen Sprache

Das Goethe-Institut nennt auf seiner Website (<http://www.goethe.de>) folgende „10 Gründe, Deutsch zu lernen“: 1. wichtige Verkehrssprache; 2. Lesen im Original; 3. mit Deutschen ins Geschäft kommen; 4. Erfolgserlebnisse mit Sprachenlernen haben können; 5. Vorteile im Tourismus; 6. Chancen auf dem Arbeitsmarkt; 7. Deutsch bildet für Europa; 8. wissenschaftliche Fortschritte rezipieren können; 9. Deutschland intensiver erleben können; und 10. Kultursprache Deutsch. Weitere Motive können für die Wahl der Fremdsprache Deutsch verantwortlich sein, wie z. B. der Stolz auf den eigenen Mut, eine ‚schwere‘ Sprache zu lernen, einschließlich intellektueller Neugier. Negative Einstellungen der deutschen Sprache gegenüber, z. B. dass Deutsch eine ‚schwere‘ oder ‚harte‘ Sprache sei, können die Motivation verringern. Es gilt aber, im jeweiligen Unterrichtskontext die tatsächlich vorliegenden Motive und Motivationen der Lernenden zu ermitteln.

In den letzten Jahren hat die Motivationsforschung neue Wege eingeschlagen, vor allem psychologische Motivationstheorien haben Einzug in die Fremdsprachenforschung gehalten (vgl. die Überblicke in Kleppin 2001, 2002; Riemer 2001b). Die persönlichen Dispositionen und Erfahrungen von Lernenden und die äußeren Einflüsse werden dabei stärker berücksichtigt. Persönlichkeitsvariablen wie Leistungstrieb, Selbstvertrauen, Überzeugungen, durch eigenes Handeln gewünschte Erfolge erzielen zu können (*locus of control*, „Selbstwirksamkeit“), Erwartungen, Interessen und Überzeugungen hinsichtlich der Notwendigkeit des Sprachenlernens werden dabei als wichtige Faktoren für die Ausprägung einer Motivation verstanden. Es wird z. B. angenommen, dass Lernende, die wenig Selbstvertrauen haben, ihre eigene Erfolgswahrscheinlichkeit pessimistisch beurteilen und deshalb bei Problemen schneller aufgeben. Des Weiteren wird die Unterscheidung zwischen *extrinsischer* und *intrinsischer* Motivation aufgegriffen, wobei Erstere ihre Anreize aus dem Umfeld bezieht (z. B. Belohnungen aller Art, auch: gute Noten) und Letztere aus den Bedingungen der zu lösenden Aufgabe erwächst (z. B. intellektuelle Neugier, persönliche Erfolgserlebnisse). Es wird dafür argumentiert, dass es insbesondere die intrinsische Motivation ist, die das Lernen bei Erwachsenen fördert. In diesem Zusammenhang stellt sich auch die Frage nach „der Henne und dem Ei“: Ist Motivation eine Ursache für Erfolg beim Fremdspra-

chenlernen oder bewirkt bzw. verstärkt (subjektiv wahrgenommener) Erfolg erst die Ausprägung einer Motivation für das Weiterlernen? Auf jeden Fall kann man beobachten, dass das Selbstvertrauen bei Lernenden steigt bzw. schwindet, wenn sie Erfolgs- bzw. Misserfolgserlebnisse haben.

Wichtig sind auch die Auswirkungen des Fremdsprachenunterrichts auf die Ausbildung der Motivation: Die Persönlichkeit der Lehrenden spielt dafür eine ebenso große Rolle wie die verwendeten Materialien und die Lernergruppe. Wird eine L2 in außerschulischen Kontexten freiwillig gelernt, ist außerdem entscheidend, welche Lernmotive vorliegen (z. B. berufliche Weiterbildung, intellektuelle Herausforderung, touristische Interessen) und wie der Unterricht diese berücksichtigt.

Motivation ist also ein sehr vielschichtiger Faktor, der bei verschiedenen Lernenden unterschiedlich ausgeprägt ist. Die Motivation kann dadurch von Individuum zu Individuum stark variieren. Zur Feststellung tatsächlich vorliegender Motivationen werden folgende Parameter vorgeschlagen:

(1) Allgemeine personale Voraussetzungen:

- Andauernde(r) Einsatz(bereitschaft): Wie viel Kraft wird in die Lernaufgabe investiert? ...
- Stabile Persönlichkeitsvariablen wie Leistungstrieb und Selbstvertrauen: „Braucht“ der Lerner positives *feedback*? Wie stark ist sein Leistungswille? ...

(2) Zielsprachenspezifische Einstellungen:

- Positive Einstellungen zum Fremdsprachen/*lernen*: Wird das Lernen als angenehme, herausfordernde, zu bewältigende Aufgabe wahrgenommen? ...
- Persönliche Wertschätzung der L2: Welchen Stellenwert hat die L2? Findet der Lerner die Sprache „schön“, „hart“ etc.? ...
- Einstellungen und Orientierungen zur zielsprachlichen Gesellschaft und Kultur: Möchte der Lerner die L2 lernen, um mit Muttersprachlern kommunizieren zu können? Möchte er in entsprechende Länder reisen und Kontakte knüpfen? ...

(3) Lernziele:

- Existenz eines individuell gesetzten Ziels: Welches Ziel verfolgt der Lerner? ...
- Relevanz der L2: Benötigt der Lerner die L2 zum ‚Überleben‘ im Zielsprachenland? Ist die L2 eine wichtige *lingua franca*? ...
- Ernsthafter Wunsch, dieses Ziel zu erreichen: Wird dieses Ziel vom Lerner hartnäckig verfolgt und als realisierbar eingeschätzt? ...

(4) Vorerfahrungen und die Einschätzung der Erfolgsaussichten:

- Frühere Sprachlernerfahrungen: Hat der Lerner schon früher Fremdsprachen gelernt? Welche Erfahrungen sind damit verbunden? Hält

sich der Lerner für sprachbegabt? ...

- Selbstevaluierter Sprachlernerfolg: Hat der Lerner persönliche Erfolgserlebnisse, die ihn zum Weiterlernen motivieren können? ...
- Erfolgsaussichten: Glaubt der Lerner, dass er imstande ist, eine L2 erfolgreich zu erlernen? ...
- Beurteilung des Unterrichtskontextes: Welche Einstellungen hat der Lerner gegenüber dem besuchten Unterricht, seinen Lehrpersonen, den verwendeten Materialien und Arbeitsformen, seinen Mitlernern?

...

(5) Kontakte zur Zielsprache:

- Nutzung des zielsprachlichen Umfelds: Wenn der Lerner die L2 als Zweitsprache lernt, sucht er auch Kontakt zu Muttersprachlern? Versucht er, die gelernten Kenntnisse so häufig wie möglich anzuwenden? ...
- Aktive Beschaffung von L2-Input: Sucht der Lerner nach weiteren Kontaktmöglichkeiten zur L2, indem er zielsprachliche Bücher, Zeitschriften liest, Fernsehprogramme oder Filme in der L2 sieht? Hat der Lerner vielleicht weitere Kontakte, z. B. einen E-Mail-Tandempartner? ...
- Aufmerksamkeit für L2-Input: Werden tatsächlich die verfügbaren kognitiven Ressourcen auf die Lernaufgabe gerichtet? Versucht der Lerner durch Vergleich mit anderen Lernern oder Muttersprachlern herauszufinden, welche Defizite er selbst noch hat? ...

Es sei aber einschränkend angemerkt, dass eine positive Ausprägung solcher Parameter nicht in jedem Fall bedeutet, dass daraus auch immer eine höhere Motivation resultiert. Positive Einstellungen zum Land der Zielsprache z. B. führen nicht immer zu einer hohen Motivation zum Lernen der Sprache, die dort gesprochen wird – Millionen Deutscher müssten sonst mittlerweile perfekt Spanisch oder Italienisch sprechen!

Exkurs: Motivierung?

Aus der Fülle der genannten Motive und Motivationen zum Fremdsprachenlernen wird deutlich, dass es keine einfachen oder verallgemeinerbaren Empfehlungen zur Motivierung von Lernenden geben kann, die z. B. bestimmte Lernaufgaben oder Sozialformen, die Auswahl lustiger oder spannender Texte oder gezieltes Lob betreffen. Man wird nie davon ausgehen können, dass solche Einzelmaßnahmen einen einzelnen Lernenden oder die Gruppe insgesamt wirklich motivieren werden. Auch eine gezielte Diagnose tatsächlich in der Gruppe vorliegender Motivationen wird nur die Motivierungswahrscheinlichkeit verbessern. Nichtsdestotrotz wurden von der Fremdsprachendidaktik immer wieder Motivierungstechniken entwickelt. Ein Vorschlag neueren Datums stammt von

Dörnyei/Csizér (1998); ihre „Zehn Gebote“ zur Motivierung von Fremdsprachenlernenden lauten:

1. Sei durch dein eigenes Verhalten ein gutes Vorbild.
 2. Schaffe eine angenehme und entspannte Atmosphäre im Unterricht.
 3. Präsentiere Aufgaben so, dass den Lernenden deren Sinn und Zweck deutlich wird.
 4. Entwickle ein gutes Verhältnis zu den Lernenden.
 5. Verbessere das Selbstvertrauen der Lernenden in ihre eigenen sprachlichen Fähigkeiten.
 6. Gestalte den Unterricht interessant.
 7. Fördere die Autonomie der Lernenden.
 8. Gestalte den Unterricht so, dass er für die Lernenden persönlich relevant ist.
 9. Unterstütze die Lernenden dabei, sich eigene und realistische Lernziele zu setzen.
 10. Mache die Lernenden mit der Zielsprachenkultur vertraut.
- (Übertragung aus dem Englischen: CR)

Deutlich erweitert ist dieses Repertoire bei Dörnyei (2001), wo insgesamt 35 Motivierungsstrategien vorgeschlagen werden. Dort werden diese allgemeinen Motivierungsprinzipien weiter ausdifferenziert und mit vielen Umsetzungsvorschlägen konkretisiert. Als Warnung vor allzu großem Optimismus kann aber Solmeckes „Motivations-Handlungsmodell“ (1983, S. 271) dienen, in dem aufgezeigt wird, wie eine Maßnahme zur Motivierung einer Gruppe (z. B. ein Spiel) wie eine Kugel in einen Flipperautomaten geschossen wird, wo sie auf allerlei *pins* und *Reflektoren* stößt, z. B. die Fähigkeiten und Fertigkeiten der Lernenden (Akzeptieren sie das Spiel?), die Selbstbewertung und die daraus resultierenden Folgen für die Aufrechterhaltung der Motivation (Finden die Lernenden das Spiel langweilig, weil es zu leicht, zu anstrengend, zu schwer ist? Und schämen sie sich ihrer falschen Antworten?), die Erwartungshaltung (Gibt es Lob oder Gewinne, die zum Weiterspielen anregen und die Lernenden bei Laune gehalten?) usw. Diese und viele andere Faktoren sind bei allen Mitgliedern der Gruppe unterschiedlich wirksam, und jede Motivierungsmaßnahme wird deshalb – wie eben in einem Flipperautomaten – in unvorhersehbare Richtungen gelenkt. Das Beispiel veranschaulicht den Unterschied zwischen dem Anspruch an Forschung – die generelle Zusammenhänge aufdecken soll – und den Ansprüchen von Lehrenden – die Ratschläge nach einem einfachen „Wenn ..., dann ...“-Muster erwarten. Die meisten dieser Ratschläge können sich in der Praxis als unzureichend erweisen – auch wenn sie auf Forschungsergebnissen basieren.

3) Angst

Ein weiterer affektiver Faktor ist Angst. Während zwischen Motivation und Sprachlernerfolg ein lineares Verhältnis angenommen wird (je mehr Motivation, desto besser), so wird für den Faktor Angst diskutiert, ob nicht „ein bisschen Angst“ ganz förderlich sein könnte, weil sie die Aufmerksamkeit und den Lernwillen erhöht. Stärkere Angst hat aber auf jeden Fall negative Effekte. Außerdem muss man berücksichtigen, dass es sehr stark von der Persönlichkeit abhängt, was als geringe bzw. stärkere Angst empfunden wird. Ergebnisse aus der Forschung deuten darauf hin, dass es tatsächlich etwas wie *fremdsprachenspezifische* Angst gibt, die Lernende in ihrer Lernleistung beeinträchtigt (vgl. Oxford 1999; Horwitz 2001): Diese wird differenziert in Sprechangst, Prüfungsangst und Angst vor negativer Bewertung (soziale Angst). Damit wird deutlich, dass der Zwang zur mündlichen Sprachproduktion im kommunikativen Fremdsprachenunterricht und die damit verbundene Bedrohung, sich vielleicht vor Lehrenden, der Lerngruppe (oder außerhalb des Unterrichts: vor muttersprachlichen Gesprächspartnern) zu blamieren, schüchterne Lernende in ihrem Spracherwerb behindern kann – möglicherweise sogar dazu führt, dass sie ihre Teilnahme an Sprachkursen vorzeitig abbrechen.

3.5.3 Soziale Faktoren: Kontakt zur L2

Das soziale Umfeld wurde insbesondere in Studien zum ungesteuerten Zweitspracherwerb als relevanter Einflussfaktor erfasst. Sehr bekannt ist in diesem Zusammenhang die „Akkulturations-Hypothese“ (vgl. Schumann 1986), die prognostiziert, dass Lerner eine Zweitsprache nur insoweit erwerben, wie sie sich in ihr zielsprachliches Umfeld akkulturieren bzw. integrieren. Als Parameter dieses Anpassungsprozesses gelten die beiden Variablen *soziale* und *psychologische Distanz*, wobei erstere einen Komplex gruppenspezifischer Komponenten umfasst, wie soziales Gefälle zwischen L1- und Zielsprachenkultur, Gruppengröße, -kohäsion, Kongruenz der beiden Kulturen, Teilhabe an den gleichen Institutionen, Einstellungen der beiden Kulturen zueinander, beabsichtigte Aufenthaltsdauer und Integrationsbereitschaft. Psychologische Distanz entsteht nach Schumann vor allem durch Sprach- bzw. Kulturschock. Die theoretische Relevanz und die empirische Basis dieser Hypothese sind allerdings äußerst umstritten: Zunächst ist gerade im Fall des Zweitspracherwerbs von Migranten genau zu ermitteln, inwieweit sich der jeweilige Lerner tatsächlich in sozialer und psychologischer Distanz zur zielsprachlichen Gesellschaft befindet. Es ist nicht zulässig, für ganze Gruppen einfach diese Distanz zu prognostizieren (wie dies Schumann getan hat).

Interessant ist aber die in der Tradition der Input-, Interaktions- und Output-Hypothese stehende Betonung des Faktors *Kontakt zu Sprechern der Ziel-*

sprache. Kontaktqualität und -quantität bestimmen danach den zugänglichen (kommunikativen) Input. Die Frage, inwieweit solcher Kontakt auch beim Fremdsprachenlernen, vor allem beim Lernen der Fremdsprache außerhalb des Zielsprachenlandes, förderlich wirkt, ist bislang von der Forschung vernachlässigt worden. Es liegen lediglich Ergebnisse aus Forschungen über die Effektivität von Auslandsaufenthalten für das Sprachenlernen vor. Diese Studien machen allerdings deutlich, dass das gängige Vorurteil, man könne eine Fremdsprache am besten und schnellsten im Land der Zielsprache lernen, so nicht zu halten ist. Es konnten keine eindeutigen Hinweise dafür gefunden werden, dass spezifische Sprachkompetenzen durch solche Aufenthalte nachhaltig verbessert werden: nicht die grammatische Korrektheit (*accuracy*), eher noch die Gewandtheit der mündlichen Sprachproduktion (*fluency*) (vgl. Freed 1995; Coleman 1997; Edmondson 2000).

3.5.4 Kognitive Faktoren: Sprachlerneignung u. a.

Während affektive Faktoren dynamisch, also sowohl inter- als auch intraindividuell variabel sind, wird von kognitiven Faktoren angenommen, dass es sich dabei um recht stabile, tief in der Persönlichkeit des Lernenden verankerte Eigenschaften handelt, die dem Lernenden zumeist nicht bewusst und die kaum zu verändern sind. Solche Faktoren werden mitunter auch als Persönlichkeitsfaktoren oder Lernstile bezeichnet. Sie sind entweder biologisch angelegt oder lebensgeschichtlich-kulturell verwurzelt. Es existieren viele Annahmen über solche Faktoren, im Folgenden wird eine kleine Auswahl vorgestellt, für die zumindest eine gewisse empirische Grundlage vorliegt (vgl. Reid 1995; Grotjahn 1998b; Riemer 2001c). Die einzelnen Faktoren kommen selbstverständlich nicht isoliert vor, gemeinsam bilden sie unterschiedliche „Lernertypen“ aus.

- **Sprachlerneignung (language aptitude)**

Die Vorstellung, dass es eine bestimmte Begabung für das Fremdsprachenlernen gibt, ist weit verbreitet. Die Forschung erfasst dies unter dem Konzept „Sprachlerneignung“, das zumeist mit einem Test gemessen wird, der die Fähigkeit, Laute zu unterscheiden und in Verbindung mit ihrer schriftlichen Form zu lernen, das grammatische Gefühl und die Fähigkeit, grammatische Muster (induktiv) zu erkennen, sowie die Fähigkeit zum Auswendiglernen umfasst. Dieser Test wurde ursprünglich mit dem Ziel entwickelt, ein Messinstrumentarium zur Prognose von Erfolg (und zur Selektion und Einstufung von Lernwilligen!) zur Hand zu haben. In vielen Studien wurde die Sprachlerneignung als höchst relevanter – häufig sogar als der einflussreichste – Faktor nachgewiesen (vgl. Carroll 1981; Sparks/Ganschow 2001).

- **Feldunabhängigkeit**

Dieses Persönlichkeitsmerkmal betont die Disposition eines Individu-

ums, an Aufgaben analytisch heranzugehen. Die durch einen spezifischen Test nachweisbare Fähigkeit, in einem aus sich überlappenden geometrischen Formen zusammengesetzten komplexen Bild Einzelfiguren zu isolieren, konnte in vielen Untersuchungen mit fremdsprachlichen Leistungen in Verbindung gebracht werden. Feldunabhängige Fremdsprachenlerner sind nach Naiman u. a. (1978, S. 30) besser imstande, relevante Stimuli im Input wahrzunehmen, während von weniger erfolgreichen Lernern angenommen wird, sie seien oft „distracted by irrelevant cues which produce an overall effect of noise“. Außerdem wird vermutet, dass feldabhängige Individuen sozialer, kommunikativer und ihrem Umfeld gegenüber sensibler sind, während feldunabhängigen Personen größere Autonomie (auch gegenüber Lehrenden und Zielsprachensprechern) und geringere sozialintegrative Kompetenzen nachgesagt werden.

– **Ambiguitätstoleranz**

Mehrdeutigkeiten und Widersprüchlichkeiten – wie sie in fremdsprachlichen Systemen oft zu finden sind – wahrnehmen und ertragen zu können, gilt als weiteres den Fremdspracherwerb förderndes Persönlichkeitsmerkmal. Hinweise für die Relevanz dieses kognitiven Faktors konnten vereinzelt gewonnen werden.

– **Risikobereitschaft**

Risikobereite, aktiv am Fremdsprachenunterricht teilnehmende Menschen gelten vielfach als die ‚besseren‘ Lernenden. In der Tat konnte Ely (1986) nachweisen, dass sich risikobereitere Personen deutlich häufiger unaufgefordert am Unterricht beteiligen. Dass sie aber auch gleichzeitig die besseren Lernenden sind, konnte nur für den Korrektheitsgrad der mündlichen Sprache festgestellt werden. Die Beobachtung, dass stärkere Unterrichtsbeteiligung nicht automatisch mit Fremdspracherwerb einhergeht, ist von Day (1984) bestätigt worden. Riemer (1997) konnte im Wunsch von Lernenden, ihre mündliche Sprachproduktion möglichst korrekt zu halten und diese zuvor einem internen „Monitoring“ zu unterziehen, eine Ursache für geringere Unterrichtsbeteiligung bestimmen.

– **Bevorzugung eines spezifischen Wahrnehmungskanal**

Seit einiger Zeit liest und hört man vieles über so genannte „auditive“, „visuelle“, „kinästhetische“ (oder „haptische“) Lerner. Auditiv orientierte Lerner würden mündlichen Input bevorzugen, visuell orientierte dagegen lieber lesen und schreiben, während kinästhetisch orientierte Lerner es schwer ertragen, stundenlang still sitzen zu müssen, und sprachliche Regeln gern „be-greifen“ würden. Die neueren Lehrwerke versuchen, diese Lernertypen durch ein weites Spektrum unterschiedlichster

Aufgaben und Lernangebote zu berücksichtigen. Aus der Forschung liegen allerdings nur wenige fremdsprachenspezifische Befunde vor, die eine solche Aufmerksamkeit gerade für diesen Faktor rechtfertigen. So ist ungeklärt, ob ein Wahrnehmungskanal für bestimmte Lernprozesse erfolversprechender ist oder ob es ‚schädlich‘ ist, wenn etwa visuelle Lerner auch ihre anderen Kanäle trainieren. Außerdem existieren Vorlieben für einen bestimmten Wahrnehmungskanal selten in Reinform, und sie sind häufig auch in früheren Lernerfahrungen, kulturellen Prägungen und im Alter begründet (vgl. Oxford/Anderson 1995).

3.5.5 Erfahrungen mit Fremdsprachenlernen

Zunehmende Aufmerksamkeit findet die Rolle von Erfahrungen mit Spracherwerb und Fremdsprachenlernen. Forschungen zur Rolle der Erstsprache im Fremdsprachenerwerb, die sich besonders mit dem Konzept „Transfer“ beschäftigen, und die in diesem Zusammenhang entwickelte „Kontrastiv-Hypothese“ (siehe Kap. 3.3.2) wurden in den letzten Jahren durch eine neue Diskussion um die Rolle anderer Fremdsprachen, die zuvor gelernt wurden, und damit verbundene Lernerfahrungen ergänzt. Gerade für Deutsch als Fremdsprache, aber auch für andere Sprachen gilt, dass diese Sprache im seltensten Fall die erste gelernte Fremdsprache ist. Diesen privilegierten Status nimmt fast immer das Englische ein. Die weitere oder danach gelernte Fremdsprache wird in solchen Fällen manchmal als „Tertiärsprache“ bezeichnet. Es wird zunehmend diskutiert, welche Rolle zuvor erlernte Fremdsprachen spielen, etwa inwiefern auch aus diesen Sprachen transferiert wird, inwiefern Lernerfahrungen bestimmte Einstellungsdispositionen herausbilden, auch inwiefern bereits erprobte Lerntechniken vorliegen (vgl. Hufeisen 1993; Hufeisen/Lindemann 1998, siehe auch Kap. 3.4.1(4) und Kap. 5).

Solche Lernerfahrungen können lange Zeit zurückliegen, und die damals gelernten Kenntnisse können weitgehend verloren gegangen sein. Weiter zurückliegende oder jüngere Erfahrungen sind deshalb so relevant, weil sie z. B. Erwartungen der Lernenden prägen, wie Fremdsprachenunterricht organisiert ist, wie ‚typische‘ Lehrende handeln („Im Fremdsprachenunterricht wird Grammatik erklärt.“ „Gruppenarbeit habe ich schon immer abgelehnt.“) und welche Erfolgswahrscheinlichkeit Lernende für sich selbst annehmen („Ich bin eigentlich kein begabter Fremdsprachenlerner.“). Es können auch unrealistische Erwartungen aus früheren Kontexten sein, die das aktuelle Lernen beeinträchtigen („Die englische Grammatik fiel mir nicht schwer, ich verstehe gar nicht, warum ich mit dem Türkischen solche Probleme habe.“). Positiv gewertete Erfahrungen hingegen fördern das aktuelle Lernen („Ich weiß, dass ich Erfolg beim Fremdsprachenlernen habe, wenn ich das Vokabular regelmäßig lerne.“). Erfahrungen ha-

ben somit Auswirkungen auf die Motivation insgesamt und auf die Einstellungen zum Fremdsprachenunterricht.

3.5.6 Wechselwirkungen zwischen den Faktoren

Die bisher erwähnten Einflussfaktoren repräsentieren jeweils isolierte Aspekte einer Lernerpersönlichkeit. Die Fragen, welche Beziehungen die Einzelfaktoren untereinander aufweisen, ob sie sich wechselseitig beeinflussen, ob sie sich also gegenseitig in ihren Auswirkungen auf den Erwerb (und auf die Verwendung) der Fremdsprache aufheben oder verstärken können, *welche Faktoren wann und in welchem Umfang* wirksam (oder nicht wirksam) werden, sind damit noch nicht beantwortet. Den individuellen Fall konstituieren und beeinflussen spezifische, vielleicht sogar singuläre Faktorenkonstellationen. Riemer (1997) untersuchte in verschiedenen Einzelfallstudien die Ausprägungen und Wechselwirkungen von ausgewählten Einflussfaktoren und entwickelte dabei die so genannte „Einzelgänger-Hypothese“. Diese Hypothese betont die individuellen affektiven, sozialen und kognitiven Voraussetzungen von Lernenden. Lernen geschieht danach zwar immer innerhalb eines sozialen Kontexts, der Lernprozess selbst aber findet im mentalen System eines „Einzelgängers“ statt: Jeder Lernende muss sich letztendlich selbst die L2 zugänglich machen.

3.6 Konsequenzen für den Fremdsprachenunterricht

Aus den Ausführungen in Kapitel 3.3 bis 3.5 geht hervor, dass Fremdsprachenlernen ein komplexer, dynamischer, zugleich sozialer wie individueller Prozess ist. Konsequenzen aus dieser Auffassung für den Fremdsprachenunterricht zielen auf reflexive Lehrende, die die spezifischen Bedingungen der Lernerguppen nach dem Postulat eines „lernerorientierten Fremdsprachenunterrichts“ ernst nehmen. Wie an anderen Stellen bereits gesagt (siehe Kap. 1) und wie es im Kapitel 5 an vielen Stellen deutlicher werden wird: Es gibt nicht *die* geeignete Lehrmethode. Es ist auch wenig sinnvoll, unterschiedlichste Sozialformen und Aufgabentypen nach dem Gießkannenprinzip zu streuen, weil dann für jeden Lernenden schon das Geeignete dabei sein wird. Das Schlüsselkonzept ist die *Diagnose* der tatsächlich in Lernerguppen vorliegenden individuellen Voraussetzungen und Dispositionen für das L2-Lernen. Spekulationen über *möglicherweise* vorliegende Motive oder z. B. altersbedingte Vor- und Nachteile führen in der Regel nicht zum gewünschten Erfolg.

Dies alles bedeutet, dass Lehrende der Persönlichkeit ihrer Lernenden große Aufmerksamkeit widmen müssen, wenn sie ihr methodisches Vorgehen planen – und natürlich auch, wenn sie im Unterricht handeln. Dieses kann etwa bei Kenntnis der individuellen Motive, Ziele, Erfahrungen etc. so in die Unter-

richtsplanung eingehen, dass überlegt wird, ob der geplante Materialeinsatz den Interessen und Zielen der Lernenden entspricht. Neben der impliziten Berücksichtigung von Lernerfaktoren in der Unterrichtsplanung stellt deren explizite Behandlung im Fremdsprachenunterricht eine weitere Möglichkeit dar. Zu nennen wären beispielsweise Unterrichtseinheiten zur Ermittlung von Lernstilen und zum Strategietraining (vgl. Morfeld 1998) oder explizite Reflexion über vorhandene Erwartungen und Vorstellungen zum Fremdsprachenlernen. Man kann auch eine ganze Palette unterschiedlicher Aktivitäten anbieten: Rollenspiele, Fragebögen zur Ermittlung und späteren Diskussion von Einstellungen, Gesprächsrunden über Lernstrategien, Erfahrungen oder Gefühle, Dialogjournale zwischen Lehrenden und Lernenden etc. Damit verbunden ist eine Rollenverschiebung des Lehrenden vom *instructor* zum Lernberater (siehe dazu ausführlicher Kap. 4).

Gleichzeitig gewinnen damit Konzepte eines „reflexiven“ oder „forschenden“ Lehrenden an Bedeutung. Damit sind Lehrende gemeint, die Fragestellungen aus der eigenen Unterrichtspraxis mit dem Wunsch aufgreifen, wahrgenommene Probleme der Praxis selbst zu bewältigen und Innovationen zu verwirklichen. Solche Vorstellungen begreifen Lehren als Teil eines professionellen „lebenslangen Lernens“ und können z. B. in Form von Unterrichtsreflexion und Aktionsforschung verwirklicht werden (vgl. dazu Riemer 2002 und Kap. 7 in diesem Band).

Weiterführende Literatur

Apeltauer, Ernst (1997): Grundlagen des Erst- und Fremdspracherwerbs. Eine Einführung. Berlin u. a.

Edmondson, W./House, J. (2000): Einführung in die Sprachlehrforschung. 2. Aufl. Tübingen, Basel

Lightbown, P./Spada, N. (1993): How languages are learned. Oxford

Wode, H. (1993): Psycholinguistik. Eine Einführung in die Lehr- und Lernbarkeit von Sprachen. Theorien, Methoden, Ergebnisse. Ismaning

Anmerkungen

- 1 Das gilt auch für Englisch als internationale Verkehrssprache (*lingua franca*), obgleich diese eine Sonderstellung hat. Das Internet schafft hier aber neue Möglichkeiten (siehe Kap. 1.4).
- 2 Wie funktionieren gute Sprachenlerner? Was tun sie, das schlechte Lerner nicht tun? Könnten wir schlechten Lernern vielleicht helfen, indem wir ihnen einige der Tricks der guten Lerner beibringen?

Lernen als sozialer Prozess

In der Fachdiskussion der letzten Jahre hat man sich vor allem den individuellen Unterschieden beim Lernen von Fremdsprachen gewidmet. Dies war ein notwendiger Forschungsansatz mit wichtigen Konsequenzen für die Unterrichtspraxis, weil damit klargestellt wurde, dass es die ideale Vermittlungsmethode für alle nicht geben kann: Die Köpfe von Lernenden funktionieren nicht alle in gleicher Weise. Die in Kapitel 3.5 ausführlich dargestellten personalen und affektiven Faktoren beeinflussen den Lernprozess in entscheidendem Maße (vgl. Williams/Burden 1997; Riemer 1997).

Trotz aller individuellen Unterschiede ist jeder Fremdsprachenlernprozess aber immer auch ein sozialer Prozess, allein schon weil der Lerngegenstand ‚Sprache‘ zu den sozialen Kompetenzen eines Menschen gehört. Darüber hinaus besteht der Fremdsprachenunterricht aus einem Netzwerk verbaler, non-verbaler sowie situativer Faktoren; er findet meist in Lerngruppen mit räumlichen, zeitlichen und inhaltlichen Rahmenbedingungen und mit konventionellen Rollenvorgaben statt, die bestimmte Muster des sozialen Kontakts und der Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden und den Lernenden untereinander nach sich ziehen.

Die empirische Forschung hatte sich in den 1970er und 1980er Jahren insbesondere damit befasst, Interaktionen im Fremdsprachenunterricht zu kategorisieren und zu beschreiben (vgl. zu einem Überblick z. B. Allwright 1988). Nur wenige Erwerbs-hypothesen haben sich explizit mit sozialen Faktoren beschäftigt; in letzter Zeit wird allerdings stärker darüber nachgedacht, inwieweit sich Interaktionen im Fremdsprachenunterricht auf (individuelle) kognitive Lernprozesse auswirken (vgl. z. B. Ellis 1999; Lantolf 2000). Aus solchen Ansätzen sind Lernziele abzuleiten, die sich auf Aufgaben und Arbeitsformen auswirken und die das Lehr- wie das Lernverhalten nachhaltig verändern können.

4.1 Soziale Komponenten beim Fremdsprachenlernen

Soziale Komponenten kommen bei den unterschiedlichsten Zugriffen auf den Untersuchungsgegenstand Fremdsprachenlernen zum Tragen.

4.1.1 Hintergrund

Jeder erwachsene Lernende einer Lerngruppe besitzt seinen eigenen sozio-kulturellen und sozio-linguistischen Hintergrund (wie z. B. eine soziale Variante in der Muttersprache) und kommt mit unterschiedlichen Lernerfahrungen und Motiven zum Unterricht. Multikulturelle Gruppen sind insbesondere bei Deutsch als Fremdsprache heute die Regel. Diese Lernenden besitzen nicht nur positive Einstellungen zur deutschen Sprache; eine mögliche soziale und psychologische Distanz zur Zielkultur (soziale Unterschiede, Kulturschock, Schüchternheit, Ängste, siehe Kap. 3.5) kann sie gelegentlich sogar daran hindern, in Kontakt mit Sprechern der Zielkultur zu treten, was als schlechte Voraussetzung für den Spracherwerb gilt (vgl. Schumann 1986). Bei anderen Fremdsprachenkursen hingegen entstehen Motive zum Erlernen einer Fremdsprache nicht selten aus dem Wunsch, mit anderen Menschen in einer Lerngruppe in Kontakt zu treten. Außerdem betrachten Erwachsene Fremdsprachen auch als kulturelles oder professionelles ‚Kapital‘, das Kontakte mit Menschen oder Texten der Zielsprache oder einen beruflichen bzw. sozialen Aufstieg erlaubt.

All diese Faktoren wirken sich auf methodische Entscheidungen aus: Welche Erklärsprache können KL benutzen? Inwieweit muss man vereinfachen, besonders deutlich erklären, ein eingegrenztes Vokabular benutzen? Wie schnell kann man sprechen? Wie stellt man Fragen? Wie stellt man sich auf unterschiedliche Lerntraditionen ein? Wie geht man bei Korrekturen vor? Welche Themen darf man (nicht) ansprechen? usw.

4.1.2 Lernstil

Jeder Lernende hat einen eigen Lernstil, also relativ stabile Präferenzen und Gewohnheiten bei der Verarbeitung von Informationen und bei der sozialen Interaktion (vgl. Grotjahn 2002), der sich wiederum auf den Einsatz bestimmter Strategien und Techniken auswirkt. Die Fachdiskussion befasst sich daher nicht nur mit kognitiven, physiologischen und affektiven Komponenten der Persönlichkeit von Lernenden, sondern auch damit, welche Lernstrategien sie einsetzen; dabei werden auch soziale Aspekte thematisiert wie z. B., ob kooperative oder individuelle Lernformen bevorzugt werden. Es stellt sich allerdings die Frage, wie sich Unterrichtende auf solche Lernstile einstellen können, zumal auch sie Präferenzen für unterschiedliche Lehrstile haben.

In der Diskussion über Lernstrategien (vgl. Bimmel/Rampillon 2000; O'Malley/Chamot 1990; Oxford 1990) spielte der Interaktionsfaktor lange Zeit eine untergeordnete Rolle. Einzelne interaktive Strategien (z. B. Bitte um Hilfe, die der Lernende im Unterricht an den Lehrer oder auch an andere Lernende richten kann; sich mit anderen Lernenden z. B. über Ängste und Lernprobleme

austauschen; muttersprachliche Personen ansprechen, mit denen man kommunizieren kann) werden zwar aufgeführt (z. B. bei ‚Kompensationsstrategien‘ bzw. bei ‚affektiven‘ oder ‚sozialen Strategien‘), doch bilden sie keine eigene Kategorie.

4.1.3 Interaktion

In jeder Lerngruppe findet Interaktion zwischen Unterrichtenden und Lernenden und zwischen den Lernenden statt (vgl. z. B. House 1995): Die Art und Weise, wie sie miteinander umgehen, trägt ebenfalls zum Lernerfolg bei (vgl. Edmondson 1995). Unterrichtende wissen meist aus leidvoller Erfahrung, dass einzelne ‚Störenfriede‘ das gesamte Gruppenklima negativ beeinflussen können. Auch aus der Motivationsforschung ist bekannt, dass Lehrende, Gruppenkonstellationen oder auch das sogenannte Klassenklima entscheidende Auswirkungen auf die Motivation der Lernenden besitzen (einen Überblick über Faktoren, die die Motivation beeinflussen, gibt Kleppin 2002a; siehe Kap. 3.5.2).

Auch bei einigen Erwerbshypothesen (siehe Kap. 3.4, 3.5) finden soziale Komponenten Beachtung, besonders bei der Interaktionshypothese: Es ist vor allem der Umgang mit dem Input, der für Verständigung und Verstehen und damit auch für den Spracherwerb förderlich ist (vgl. Long 1981). Wenn Unterrichtende lediglich zielsprachliches Material eingeben oder Vorträge über Sprache, Land und Leute halten, so muss dies nicht unbedingt auch bei den Lernenden ‚ankommen‘. Erst wenn Lernende sich mit diesem Input beschäftigen, vor allem wenn sie sich untereinander über den Input austauschen, seine Bedeutung aushandeln, wenn sie darüber reden, was mit bestimmten zielsprachlichen Äußerungen gemeint ist, dann kann das zu einem besseren Verständnis und möglicherweise auch zu einer besseren Behaltensleistung führen. Wenn es also in einer Gruppe zu Bedeutungsaushandlungen über den Input kommt, zu klärenden Nachfragen, Wiederholungen, Bestätigungen, Verständnisüberprüfungen, Präzisierungen, Paraphrasen usw., dann wird dadurch auch Sprache geübt. Input allein – sei er auch noch so verständlich – reicht in der Regel nicht aus, die Lernenden müssen etwas mit dem Input tun, damit er zum *Intake*, zum Besitzstand wird.

Die Interaktionshypothese wurde in der Folge ausgeweitet (vgl. Henrici 2001, S. 734 ff.; Mitchel/Myles 1998, S. 134 ff.) und bezieht die Bedeutung des Lehrerfeedback mit ein, also die Bedeutung von Korrekturen und der Art, wie korrigiert wird. Zu Korrekturen existieren eine Reihe von Untersuchungen, u. a. auch eine, in der über einen Zeitraum von etwa zwei Jahren die Lehrer-Lerner-Interaktionen in Bezug auf Korrekturen beobachtet und sowohl Lehrer als auch Lernende zu ihren Reaktionen auf Korrekturen befragt wurden (vgl. Kleppin/Königs 1991). Zwar stellte sich bei dieser Untersuchung heraus, dass Ler-

nende Korrekturen wünschen und dass sie häufig bewusstmachende Korrekturen vorziehen. Die Ergebnisse besagen jedoch auch, dass sowohl Unterrichtende als auch Lernende unterschiedliche Vorlieben besitzen, was die Art und Weise der Korrekturen angeht: Sollen die KL die Lernenden auffordern, zunächst einmal eine Selbstkorrektur zu versuchen, oder sollen sie die Äußerung direkt korrigieren? Und keinesfalls lässt die Untersuchung Schlüsse darauf zu, ob Korrekturen in jedem (individuellen) Fall den Spracherwerb begünstigen.

Auch in einer weiteren Erwerbshypothese, der sog. Output-Hypothese (vgl. Swain 2000; Swain/Lapkin 2001, siehe Kap. 3.4), spielen Interaktionen zwischen Lernenden eine Rolle. Es wird davon ausgegangen, dass beim dialogischen Austausch zwischen Lernenden der Erwerbsprozess wie folgt vorangetrieben wird: Lernende stellen ihre Lücken im gemeinsamen Output dadurch fest, dass sie Hypothesen über die Fremdsprache erstellen, mit den Lernpartnern über diese Hypothesen diskutieren und gemeinsam reflektieren, ob sie ihre Äußerungsabsicht erreicht haben. Die Untersuchungen zeigten, dass es keine Rolle spielt, welche Aufgabenformen benutzt werden. Man erklärt diesen Befund damit, dass Lernende möglicherweise ihren unterschiedlichen Lernstilen gemäß vorgehen, wenn sie in sozialer Interaktion über Sprache reflektieren. Im Extremfall hieße dies, dass Lernende mit einem eher analytischen Lernstil sich möglicherweise auch über reine Strukturmusterübungen intensiv austauschen, während andere Lernende kommunikative Aufgaben als Anstoß für Bedeutungsaushandlungen bevorzugen. Von Bedeutung ist bei der Output-Hypothese, dass ein kollaborativer dialogischer Austausch angestoßen wird, der in der Regel folgende Konsequenzen hat (vgl. Swain 1985):

- Während der Übermittlung der Sprechabsichten müssen sich Lernende bemühen, sprachlich verständlich zu sein. Somit müssen sie alle ihre verbalen und nonverbalen Ressourcen aktivieren.
- Durch die Analyse des Output werden vorhandene Hypothesen über Sprache überprüft und müssen gegebenenfalls neu formuliert werden.
- Der Gebrauch von Sprache führt Lernende nicht nur dazu, – wie beim Verstehen – auf den Inhalt zu achten, vielmehr müssen sie Sprache auch formal verarbeiten .

Insgesamt ist festzuhalten, dass alle Forscher, die sich mit dem Faktor Interaktion und seinen Auswirkungen auf den Lernprozess beschäftigen, davon ausgehen, dass Fremdsprachenlernen sowohl durch Umgebungsfaktoren als auch durch (angeborene) Fremdsprachenlernmechanismen beeinflusst wird. Fremdsprachenlernen ist sowohl eine (individuelle) kognitive als auch eine soziale (kommunikative) Aktivität. Das Verhältnis dieser Faktoren zueinander bedarf allerdings in der Forschung noch weiterer Klärung.

4.1.4 Kommunikation

Lernende bereiten sich im Unterricht auf die Kommunikation mit Sprechern der Zielsprache vor. Doch wie kann in einer Unterrichtssituation, die eine eigene Kommunikationssituation darstellt, auf authentische Kommunikationssituationen vorbereitet werden? Auch im Erwachsenenunterricht legt die Rollenkonstellation Lehrer-Lernende meist bestimmte Interaktionsformen fest: Die KL stellen häufig Fragen, die TN antworten auf Fragen, deren Antwort die KL schon kennen; die KL legen die Gesprächsinhalte fest, und die Interaktion muss dazu passen. Darüber hinaus bewerten und evaluieren die KL die Beiträge (vgl. Edmondson 1995, S. 177). Institutionell bedingte Interaktionsstrukturen (Initiieren – Reagieren – Evaluieren: I – R – E) sind aber in der Regel untypisch für Interaktionsstrukturen in natürlicher Kommunikation. Wie man diesem strukturellen Defekt entgegengewirkt, wird in Kapitel 5.4.1 dargestellt, ist aber auch Gegenstand der folgenden Ausführungen.

4.2 Sozial-kooperativ orientierte Lernziele beim Fremdsprachenlernen

Lernziele im Erwachsenenunterricht unterscheiden sich – auch auf Grund der bei Erwachsenen vorhandenen Motive und Erwartungen an den Unterricht – von Lernzielen im Fremdsprachenunterricht mit Schülern (siehe Kap. 1.1 und Kap. 2). Im Folgenden sollen nur solche sozial-kooperativen Lernziele benannt werden, die in einer klar definierten Verbindung zum Lernen der Fremdsprache stehen. Sozial-kooperative Ziele der Lernenden selbst – wie etwa mit Muttersprachlern mündlich oder schriftlich kommunizieren zu können, soziales Ansehen zu gewinnen oder in einer Lerngruppe Kontakte mit anderen Lernenden zu knüpfen – sind individuell sehr unterschiedlich und verändern sich möglicherweise im Verlauf des Kurses. Ein besonderes Problem des schulischen Fremdsprachenunterrichts, dass nämlich vorgegebene Lernziele sehr langfristig angelegt sind (wie etwa das Lernziel ‚allgemeine Kommunikationsfähigkeit in einer Fremdsprache‘), stellt sich beim Unterricht mit Erwachsenen nicht im gleichen Ausmaß; hier vertröstet man nämlich die Lernenden nicht auf Lernziele, die ihnen erst später nützen. Vor allem bei den sozial-kooperativen Lernzielen stehen Nahziele im Vordergrund, die für den Lernende von persönlicher Bedeutung sind, deren Erfolg schnell sichtbar ist (wenn Lernende z. B. schon nach wenigen Wochen Fremdsprachenunterricht einem Englisch sprechenden Touristen eine Wegauskunft geben können) und die sukzessive erreicht werden können.

Sozial-kooperative Lernziele können die folgenden drei Typen von Kommunikationssituationen betreffen:

- 1) den Fremdsprachenunterricht als Ort der Kommunikation mit anderen TN,
- 2) die Antizipation möglicher Verwendungssituationen in der Kommunikation mit zielsprachigen Partnern,
- 3) die authentische Verwendungssituation mit zielsprachigen Partnern neben dem Fremdsprachenunterricht (Tandemlernen, außerunterrichtliche Kommunikation, aber auch Projektarbeit).

Im Zusammenhang mit eigenen und/oder vorgegebenen Zielen sind sicherlich Unterschiede zwischen den ausgangssprachlich eher homogen zusammengesetzten Fremdsprachenkursen und den heterogen zusammengesetzten Kursen für Deutsch als Fremdsprache feststellbar. Sowohl für die homogen als auch für die heterogen zusammengesetzten Gruppen gilt allerdings: Wenn man davon ausgeht, dass Interaktion den Lernprozess fördert, dann muss auf die Entwicklung von Kommunikations- und Kooperationsstrategien allergrößter Wert gelegt werden. Der Sprachkurs ist dabei auch ein Ort, an dem eigene Erfahrungen, Werte und Normen dargestellt, erklärt und relativiert werden können und erste Ansätze von Konfliktlösungsstrategien in der fremdsprachlichen Kommunikation möglich sind. Dadurch kann auch auf authentische (interkulturelle) Kommunikation vorbereitet werden (zu konkreten Vorschlägen siehe unten Kap. 4.3.3).

Die authentische Kommunikation, insbesondere die Kommunikation mit einem Tandempartner, dient einerseits dem Weiterlernen und stellt sich als eine besondere Kooperationssituation dar: Die Partner helfen sich gegenseitig weiter, wenn sie etwas nicht verstehen bzw. nicht ausdrücken können, sie korrigieren sich gegenseitig und sprechen ab, wie sie in der Tandemkooperation verfahren wollen. Andererseits handelt es sich auch um eine interkulturelle Kommunikationssituation, in der die Partner sich über ihre jeweiligen Lebensweisen informieren, und in der sie sich gegenseitig ihre Standpunkte erklären müssen (siehe unten Kap. 4.4).

4.3 Zur Förderung von Lernen als sozialem Prozess

Im Folgenden werden ausgewählte Bereiche des Fremdsprachenunterrichts dahingehend überprüft, inwieweit sie Lernen als sozialen Prozess fördern können. Es handelt sich um die Aspekte (1) Lehrerverhalten mit der Rollenverteilung zwischen Unterrichtenden und Lernenden, (2) Sozialformen und (3) Aufgabentypen.

4.3.1 Lehrerverhalten

Die durch die traditionelle Rollenbeziehung zwischen Lehrer und Lernenden bestimmte Interaktionsstruktur kann durch die Integration von Elementen der *Lernberatung* verändert werden¹ (vgl. Kleppin 2001):

- Komponenten, die die Interaktion beeinflussen – wie die institutionellen Vorbedingungen, die Beziehungen der Personen untereinander, die Ziele und Motive der Lernenden –, müssen transparent gemacht werden (vgl. Preston 1989). Mögliche Fragestellungen für den Unterricht wären z. B.: „Welche Lernziele wollen bzw. müssen wir innerhalb des Kurses erreichen? Was interessiert uns besonders? Wie können wir innerhalb und außerhalb des Kurses unsere eigenen Interessen realisieren?“
- Entscheidungen über bestimmte Vermittlungsmethoden sind transparent zu machen: „Warum versuchen wir, grammatische Regeln selbst zu finden? Wann gehen wir einsprachig vor, wann ist es sinnvoll, die Muttersprache einzubeziehen? Warum versuchen wir, die Ursachen von Fehlern zu entdecken? Wie gehen wir mit sprachlichen Korrekturen um?“
- Das Vorwissen der TN muss einbezogen werden: „Welche Übertragungsmöglichkeiten aus anderen Fremdsprachen bzw. aus der Muttersprache habe ich? Wie kann ich sie erkennen?“
- Auf schon von TN eingesetzte Lernstrategien muss eingegangen werden: „Was mache ich, um mir die Grammatik zu merken? Komme ich gut damit zurecht? Wie reagiere ich in der Kommunikation mit einem Muttersprachler?“
- Unterschiedliche, aber mögliche Wege beim Lernen können aufgezeigt werden: „Was kann ich denn alles tun, wenn mir ein fremdsprachlicher Ausdruck fehlt? Welche Wege gibt es, um mir den Wortschatz besser einzuprägen? Wie kann ich meinen eigenen Weg finden, um sinnvoll etwas zu wiederholen?“
- Selbstevaluation mit entsprechenden Hilfestellungen durch die Unterrichtenden sollte mit eingeplant werden. Dabei müssen sich die Hilfen zum einen auf das Erkennen und die Anerkennung der eigenen Fortschritte, zum anderen aber auch auf das Erkennen zu hoch gesteckter Ziele beziehen. Selbstevaluationsmöglichkeiten können z. B. in einer Erwachsenenbildungsinstitution aus einer Prüfungssimulation innerhalb einer Lerngruppe (Peer-Prüfung) bestehen. Alle TN bereiten dafür Prüfungsfragen vor, die sich nicht auf das Abfragen beschränken, sondern die zu einem Prüfungsgespräch Anlass geben können. Geprüft wird dann in Partnerarbeit.
- Eine Hilfe für die Selbstevaluation könnte z. B. eine Lernermappe oder ein Portfolio sein; dort hält man Ziele fest, die man sich selbst steckt, sammelt selbst bearbeitete Materialien, eigene schriftliche Produktionen, außerunterrichtliche Tätigkeiten (z. B. E-Mail-Tandemkorrespondenz, Beschreibungen von Filmen, die man gesehen, und von Büchern, die man gelesen hat, Internet-Recherchen, Ideen und Gedanken zum

eigenen Lernen; die wichtigsten außerhalb des Unterrichts gelernten Ausdrücke). Für die Selbstevaluation können auch die Skalen des Europarats als Grundlage herangezogen werden (siehe Kap. 2.1.3); auf diese Weise können auch Prüfungen vorbereitet werden, die auf diesen Skalen basieren.

- Die Handlungssicherheit der Lernenden muss gestärkt werden: „Es gibt viele Wege zu lernen; können Sie einem anderen TN einen Rat geben, wie Sie beim Vokabellernen vorgehen? Wie können Sie sich etwas besonders gut merken? Was machen Sie, wenn ein Text sehr schwierig ist?“

Weiterhin müssen Unterrichtende Lernenden helfen, Sprechängste abzubauen. Dies ist vor allem dadurch möglich, dass ihnen der Nutzen von *Fehlern* für den Lernprozess bewusst wird. Es reicht also in der Regel nicht, zu sagen, dass man ruhig auch mit Fehlern sprechen könne, diese seien nicht so schlimm. Vielmehr ist darauf hinzuweisen, dass fehlerfreies Sprechen in einer Prüfungssituation, in der möglicherweise auch auf Korrektheit geachtet wird, einen Sinn hat, dass aber in der Lernsituation Fehler notwendig sind, denn sie zeigen an, dass etwas Neues ausprobiert und nicht nur das schon sicher Gewusste und Gekonnte präsentiert wird. Unterrichtende können dann durch Korrekturen bei der richtigen Formulierung helfen. Kurz gesagt: Fehler fördern den Lernprozess, wenn man selbstbewusst und in kooperativer Atmosphäre mit ihnen umgeht. In der Unterrichtskommunikation wird dann (gemeinsames) Lachen über Fehler nicht mehr als Bloßstellung empfunden, die in der Folge zu Sprechhemmungen führen kann. Fehler und Fehlerkorrektur erhalten in der Unterrichtskommunikation einen eigenen positiven Stellenwert; sie können Kommunikationsinhalt werden, indem z. B. die Reflexion über Fehlerursachen angeregt wird, oder sie können Grundlage von Lernerabsprachen werden, indem z. B. Partner gegenseitig auf von ihnen vorher festgelegte konkrete Fehlertypen achten (siehe Kap. 4.3.3 und Kap. 5.5.3).

Unterrichtende sollten Lernende auch dazu anregen, Nichtverständnis zu signalisieren und Fragen zu stellen, in denen sie ihre eigenen *Hypothesen über Sprache formulieren* (vgl. Raabe 1988). Dies kann u. a. wiederum über eine positive Einstellung der Lernenden zu ihren eigenen Fehlern erreicht werden: Hypothesen über Sprache können zu Fehlern (insbesondere zu Übergeneralisierungen führen, wie z. B. bei dem Fehler „Ich habe viele Problemen getroffen“), die bewusst – zum Zwecke der Überprüfung – in Kauf genommen werden. Eine solche Einstellungsveränderung setzt insbesondere bei Erwachsenen einen recht langwierigen Prozess voraus, der durch besondere Übungs- und Aufgabensequenzen unterstützt werden kann (siehe Kap. 4.3.3).

Gerade im Fremdsprachenunterricht müssen Unterrichtende im Hinblick auf ihr eigenes *nonverbales Verhalten*, aber auch im Umgang mit nonverbalem Verhalten der TN geschult werden – insbesondere wenn es sich um multikulturelle Gruppen handelt. Tragen z. B. die nonverbalen Verhaltensweisen der Unterrichtenden zu einer kooperativen Gruppenatmosphäre bei? Beziehen sie alle TN durch Körperhaltung und Blickverhalten in die Unterrichtskommunikation mit ein? Wie reagieren die TN aufeinander? Treten Störungen auf? Wie sind diese zu beheben?

Beim *Medieneinsatz* (siehe Kap. 5.6) ist zu überprüfen, ob er kooperative Arbeitsformen erlaubt. Wurde z. B. bei der Einrichtung von Computerzentren darauf geachtet, dass Bildschirme in die Tische eingelassen wurden, damit Kommunikation auch unter den Lernenden möglich und der Blickkontakt nicht gestört ist? Auch Lernen mit neuen Medien kann als soziales Lernen erfolgen, indem z. B. bei einer Netzrecherche die Initiative zunächst unter Lernpartnern abgesprochen wird, die dann gemeinsam an einem Computer arbeiten. Bei außerunterrichtlicher Arbeit mit neuen Medien ist es wichtig, dass Lernberater persönlich *face-to-face* oder über Fernberatung (E-Mail, Telefon, Chat) zur Verfügung stehen. In diesem Bereich muss in der Fremdsprachenausbildung für Erwachsene die Infrastruktur noch wesentlich verbessert werden.

Unterrichtende können sich zeitweilig aus dem Unterrichtsgeschehen zurückziehen und den Ansatz „Lernen durch Lehren“ (Martin 1985) verfolgen. Lernende übernehmen z. B. Erklärungen – was zu einer lernergerichteten Erklärung führen soll. Da man etwas verstanden haben muss, um es erklären zu können, wird vor allem der Lernprozess der Lerner positiv beeinflusst werden, die Teile der Lehrerrolle übernommen haben.

4.3.2 Variable Sozialformen

Es sei vorausgeschickt, dass auch Organisationsformen wie Extensiv- versus Intensivunterricht Auswirkungen auf die ablaufenden (fremdsprachlichen) Interaktionen im Unterricht haben. In Intensivphasen können z. B. längere Simulationsübungen dazu führen, dass größere Gruppen länger miteinander interagieren. Der weithin übliche Kursunterricht muss sich aber immer an vorgegebene Zeiten halten und ist daher in seinen Arbeits- und Sozialformen darauf ausgerichtet, d. h., es finden kürzere Gruppenarbeitsphasen in Kleingruppen oder Partnerarbeit statt.

Aus der Fachliteratur zu Arbeits- und Sozialformen im Fremdsprachenunterricht (vgl. hierzu vor allem den mit vielen konkreten Beispielen und Empfehlungen versehenen Studienbrief von Schwerdtfeger 2002) ergibt sich als Fazit

zu dieser Frage: Es existieren keine *per se* sinnvollen bzw. effektiven Sozialformen. Vielmehr sollten sie in einem sinnvollen Wechsel miteinander eingesetzt werden, um Langeweile zu vermeiden und um alle Lerntypen anzusprechen.

Im Folgenden werden Sozialformen in Bezug gesetzt zu den möglichen Interaktionsstrukturen im Fremdsprachenunterricht.

1) Frontalunterricht

Der Frontalunterricht eignet sich insbesondere für rezeptive Phasen, d. h. vor allem für Erklärungen durch den KL, aber auch für gemeinsame Gesprächsphasen. Durch Zurücknehmen der Lehrerrolle können TN einbezogen werden; dabei sind insbesondere Lernerfragen anzuregen. Fragen einzelner TN sind nämlich häufig für die gesamte Gruppe von Interesse: Sie beziehen sich nicht nur auf individuelle Hypothesen bzw. Lernschwierigkeiten, sondern können sich auch auf Grund der Tatsache ergeben, dass sich Gruppenmitglieder gerade in ihrem Lernprozess in einem bestimmten Stadium befinden. Prinzipiell sind aber die Gesprächsanteile im Frontalunterricht begrenzt, und es sind in der Regel bestimmte Gesprächsmuster wie Lehrerfragen und Lernerantworten und ein asymmetrisches Lehrer-Lernerverhältnis besonders häufig anzutreffen.

2) Gruppenunterricht

Im Gruppenunterricht wird eine zeitweilige Teilung in mehrere arbeitsfähige Kleingruppen vorgenommen, in denen zielgerichtet – häufig mit Produktorientierung – gearbeitet wird. Es werden gemeinsame schriftliche oder mündliche Texte erstellt, Informationen gesammelt usw. Die soziale Interaktion und sprachliche Verständigung untereinander stehen im Vordergrund.

Gruppenarbeitsverfahren werden von Unterrichtenden wie von Lernenden höchst unterschiedlich beurteilt, obgleich in der Fachliteratur übereinstimmend die positiven Gesichtspunkte überwiegen (vgl. Schwerdtfeger 2002, S. 39-42):

- Gruppenarbeit erhöht die Möglichkeiten für einzelne TN, im Unterricht zu sprechen und zu üben. Dies versteht sich von selbst, da parallel gearbeitet wird.
- Gruppenarbeit erhöht die Qualität der fremdsprachlichen Lerneräußerungen, da die TN gemeinsam nachdenken und sich gegenseitig helfen können. Wortbedeutungen gemeinsam aus einem Text zu erschließen kann zu besseren Behaltensleistungen führen. Bei Problemen kann der Unterrichtende zu Rate gezogen werden.
- Gruppenarbeit schafft bessere Möglichkeiten, auf die individuellen Bedürfnisse der einzelnen TN einzugehen, da diese sich häufig erst in

der konkreten Arbeit herausstellen und Unterrichtende dann auf spezifische Fragen eingehen können, indem sie Einzelnen als Ratgeber zur Verfügung stehen und bei der Gruppenarbeit um Korrekturen gebeten werden können.

- Gruppenarbeit schafft ein positives Unterrichtsklima für das Lernen von Fremdsprachen und wirkt motivierend, weil Sprechängste in der Kleingruppe besser abzubauen sind. Lernende können sich gegenseitig helfen, bevor sich ein Einzelner vor der gesamten Gruppe präsentieren muss.
- Gruppenarbeit ist immer dann besonders erfolgreich, wenn sie meta-kommunikative Phasen und Reflexion über die Gruppenarbeit umfasst.

Einige KL äußern allerdings auch Vorbehalte gegenüber der Gruppenarbeit: erstens kommunizieren die TN dabei häufig untereinander in der Muttersprache, und zweitens mangelt es an Kontrolle über die Lerneräußerungen. Was den ersten Kritikpunkt anbelangt, so kann eine stärkere – natürlich fremdsprachige – Produktorientierung Abhilfe schaffen. Beim zweiten Kritikpunkt sei darauf verwiesen, dass der Vorteil der Gruppenarbeit gerade darin besteht, dass der Gruppe möglichst viele Entscheidungen inhaltlicher und organisatorischer Art überlassen bleiben und der Unterrichtende nur auf Wunsch der Gruppe als Berater (Fehlerkorrektur, zusätzliche Informationen inhaltlicher und sprachlicher Art, Erklärungen) hinzugezogen werden soll.

Gruppenarbeit muss allerdings organisatorisch gut geplant werden; das betrifft die Gruppenzusammensetzung, die Gruppengröße, die Arbeitszeit, das Produkt und eventuelle Zusatzaufgaben, wenn einzelne Gruppen schneller arbeiten als andere. Außerdem muss sich die gestellte Aufgabe für eine Gruppeninteraktion eignen (zu weiteren Tipps für Gruppenarbeit vgl. Schwerdtfeger 2002).

3) Partnerarbeit

Partnerarbeit wird häufig als Sonderform der Gruppenarbeit behandelt; sie führt allerdings zu besonderen Interaktionsstrukturen, die über die positiven Eigenschaften der Gruppenarbeit hinausgehen: In einer Zweierkommunikation hat in der Regel keiner der Partner die Möglichkeit, sich aus der Interaktion zurückzuziehen, da sich die Partner meist direkt ansprechen. Insbesondere bei Rollenspielen ist die Form der Partnerarbeit sinnvoll, weil beide im Dialog verbal und nonverbal aktiv sein müssen.

4.3.3 Aufgaben (tasks)

Kommunikative Aufgaben (*tasks*) werden häufig gegenüber Übungen dadurch abgegrenzt, dass Übungen (z. B. Umformungs- oder Einsetzübungen) vor allem auf das Training einzelner lexikalischer oder grammatischer Phäno-

mene ausgerichtet sind. Aufgaben hingegen werden als Aktivitäten gesehen, die offener konzipiert sind, in denen die ‚Bedeutung‘ im Vordergrund steht; sie bereiten auf authentische Situationen vor, motivieren die Lernende dazu, die Sprache zu benutzen, und schließen eine Selbstevaluation mit ein (siehe Kap. 2.1.2 und Kap. 5.4.1, vgl. vor allem Skehan 1998, S. 93-152). Diese Aufteilung wird in der deutschen Fachliteratur nicht immer vorgenommen (vgl. Beile 2001; Börner 1999).

Anforderungen an Form und Inhalt von Aufgaben, von denen man sich in der empirisch ausgerichteten Fachliteratur positive Auswirkungen auf den Lernprozess verspricht, beziehen sich auch auf den Einbezug der interaktiven, kooperativen und kollaborativen Komponente:²

- Aufgaben müssen auf die Förderung des Gesprächs zwischen den Lernenden ausgerichtet sein. Sie sollen TN dazu bringen, sprachliche, inhaltliche oder auch kommunikative Probleme in gemeinsamer Aushandlung zu lösen. Es reicht also z. B. nicht aus, ein Thema für eine Diskussion vorzuschlagen; es ist besser, wenn etwa Aussagen zu Themenbereichen vorformuliert werden, über die die Gruppen zu einer gemeinsamen Erklärung kommen müssen oder bei denen sie sich für eine Aussage entscheiden oder sich über Prioritäten einigen müssen; dazu müssen dann die Meinungen aller Gruppenmitglieder eingeholt werden.
- Aufgaben für Gruppen können dazu anregen, etwas auszuhandeln, z. B. durch ein- oder zweiseitige Lücken (siehe Kap. 5.4.1; vgl. Ellis 2001; Schwerdtfeger 2002). In Aufgaben mit einseitigen Informationslücken hat ein Gruppenmitglied (oder auch mehrere) alle Informationen, und die anderen müssen versuchen, die Informationen zu bekommen. Bei Aufgaben mit zweiseitigen Informationslücken müssen die Gruppenmitglieder voneinander die fehlenden Informationen einholen. Dabei kommt es zu einem Austausch zwischen allen Gruppenmitgliedern. Bitten um Erläuterungen und Wiederholungen sind häufig zu beobachten; daher sind solche Aufgaben besonders förderlich für den Erwerbsprozess.
- Beim der gemeinsamen Erschließung von Bedeutung werden Wissenslücken für den einzelnen Lernenden sichtbar (vgl. Schmidt 1990); das Gleiche gilt, wenn TN von sich aus über etwas sprechen möchten. Dabei wird das Bedürfnis geweckt, die Lücken zu schließen, um eine Aufgabe erledigen oder etwas ausdrücken zu können. Aufgaben können so auch zum Wissenserwerb genutzt werden.
- Aufgaben, die in der Gruppe gelöst werden müssen und zu deren Bewältigung Aushandlungen notwendig sind, können zu einer kontinuierlichen Integration von Form und Bedeutung führen (vgl. Bygate 2001). Hiermit würde die von Black/Butzkamm (1977) eingeführte Unterschei-

derung in (eher positiv bewertete) mitteilungs- und (eher negativ bewertete) sprachbezogene Kommunikation aufgelöst, denn die gemeinsame Reflexion z. B. über die Bedeutung und die Konnotationen eines fremdsprachlichen Ausdrucks ist ebenfalls mitteilungsorientiert und kann zu interessanteren Inhalten und Gesprächen führen als die mitteilungsorientierte Kommunikation, die sich mit Unterrichts- und Übungsorganisation befasst. So kann also selbst das Sprechen über Grammatikprobleme mitteilungsorientiert sein. Fragen zum Text sind dann allerdings nicht mehr nur folgendermaßen zu stellen: „Was sagt X hier? Was ist das für eine grammatische Form?“ – vielmehr sollte die Frage schon den Lernenden als Person mit einbeziehen: „Was meinst du, was X hier ausdrücken möchte? Warum benutzt X hier gerade diese Form, will X etwas Besonderes damit ausdrücken?“

- Aufgaben, in denen sprachliche Formen versteckt sind, die aber die Kommunikation anregen, können dazu führen, dass Lernende sich im Prozess des Lösen der Aufgabe auch mit der Form auseinandersetzen (vgl. Ellis 2001, S. 69). Dies kann kontrastiv zur Muttersprache erfolgen. In Aufgabenstellungen für den Gruppenunterricht können also durchaus für die Teilnehmer unbekannte Wörter oder Formen auftreten.

Im Folgenden sollen einige Beispiele von Aufgabentypen präsentiert werden, die die Interaktionsstruktur im oben genannten Sinn verändern und stärker sozial-kooperativ ausgerichtet sind.

1) Sozial-kooperative Sprachlernspiele

Sprachlernspiele sind auf Grund ihres offenen und ambivalenten Charakters für die unterschiedlichsten Ziele verwendbar und besitzen Eigenschaften, die vor allem auch Lernen als sozialen Prozess begreifen. Dafür müssen sie allerdings folgenden Kriterien genügen (vgl. Kleppin 2002b):

- Spiele müssen vor allem ein Spielziel haben, nicht nur ein Lernziel. Damit erhalten sie einen Spannungsbogen, der selbst das Einüben von grammatischen Strukturen oder auch Lexik zu einem Spaß werden lässt. Dies ist z. B. der Fall bei solch bekannten Spielen wie dem Kreisspiel „Kofferpacken“ („Ich packe meinen Koffer und lege meinen grünen Pullover hinein“; die nächsten Spieler wiederholen das vorher Gesagte und fügen immer ein neues Kleidungsstück hinzu) oder auch bei Zahlenspielen wie „Bingo“. Spielesammlungen oder auch Auflistungen von Spielsoftware (Friedrich/von Jan 1985; Lohfert 1983; Löffler/Kuntze 1983; Oberbeil 1992; Prange 1993; Rivonluciri/Davis 1999; Spier 1985; <http://www.linguanet-europa.org/y2/>; <http://www.talkfast.com>) können hier gute Anregungen geben.

- Spiele müssen offen sein, d. h., ihr Ausgang und die konkrete Ausgestaltung dürfen nicht vorgeschrieben werden.
- Spiele müssen so konzipiert sein, dass sie die Lust am gemeinsamen Erfinden, am Entdecken, am Darstellen und an der konkreten Betätigung anregen.
- Spiele können Wettbewerbscharakter haben und müssen dann Gewinn- und Verlierkriterien besitzen, die nicht nur die fremdsprachliche Kompetenz betreffen. Das Spielziel kann aber auch allein durch Kooperation mit anderen zu erreichen sein.
- Spiele müssen ihre eigenen Bewertungskriterien haben und die Möglichkeit zur Selbstevaluation bieten, indem z. B. das Meistern einer Situation selbst erkannt wird. Sie dürfen also nicht vom Lehrer bewertet oder gar benotet werden, sie sind sanktionsfrei.

Unter diesen Voraussetzungen können sie dazu dienen,

- dass Lernende eine positive Einstellung zur Fremdsprache und zum Unterricht durch Spaß am Spiel oder auch durch Erfolgserlebnisse (Gewinnen eines Spiels, Meistern einer Situation) entwickeln;
- dass Situationen antizipiert werden, in die Lernende in der realen Kommunikation mit Muttersprachlern kommen können (siehe Kap. 5.4.1(3) Rollenspiele);
- dass Kommunikationsstrategien (siehe Kap. 3.4.2 und 3.4.3, Kap. 5.7) eingesetzt und erprobt werden. Vor allem in Spielen, in denen eine fiktive Rolle übernommen wird (siehe Kap. 5.4.1(3)), dienen Kommunikationsstrategien dazu, in der fiktiven Situation zurechtzukommen. Lernende setzen z. B. Gestik und Mimik ein, wenn ihnen ein Ausdruck fehlt, sie umschreiben etwas, sie greifen auf andere Sprachen zurück usw. Wenn Spielanweisungen (siehe Kap. 5.3) gegeben werden, die in ihrem Herausforderungsgrad oberhalb des aktuellen Leistungsstands liegen, dann müssen Lernende meist auf solche Strategien zurückgreifen. Unterrichtende können also durch ihre Spielanweisungen direkten Einfluss auf den Einsatz von Kommunikationsstrategien nehmen;
- dass Lernstrategien (siehe Kap. 3.4.2 und Kap. 5.7.2) eingesetzt und erprobt werden. In der Regel führt schon der Einsatz von Kommunikationsstrategien im Unterricht dazu, dass die Unterrichtenden auf die entsprechenden sprachlichen Lücken reagieren können oder sogar direkt von den TN zu Rate gezogen werden (TN bitten z. B. um Hilfen, senden fragende Blicke beim Einsatz von Kommunikationsstrategien). Dadurch können sich Kommunikationsstrategien gleichzeitig auch zu Lernstrategien entwickeln, die bei wahrgenommenen eigenen Lücken

eingesetzt werden: TN können ihre Muttersprache verwenden oder einen Ausdrucksversuch starten und gleichzeitig durch fragende Blicke oder anschließende Fragen um Hilfe bitten;

- dass Selbstständigkeit und Selbststeuerung des Lernenden gefördert werden. Die Lehrerrolle verändert sich in Spielen; der KL wird als Helfer bzw. Berater benötigt (siehe Kap. 4.3.1); selbst Spielleiterfunktionen in Wettbewerbsspielen können abwechselnd von Lernenden übernommen werden;
- dass mit anderen Lernenden kooperiert wird, z. B. in Spielen, die in Parallelgruppen (auch über das Internet) realisiert werden. Durch ein gemeinsames Erfolgserlebnis in der Gruppe kann auch das Selbstbild des Einzelnen positiv beeinflusst werden;
- dass Rollenflexibilität und Empathiefähigkeit durch Übernahme unterschiedlicher Rollen gefördert werden
- dass Lernen mit allen Sinnen durch Einbezug des gesamten Körpers und nonverbaler Elemente in die Spielhandlung gefördert wird.

2) Aufgaben zur Übung sozial-kooperativer Strategien

Im Zuge der Fachdiskussion um Lernstrategien hat man vielfach versucht, Aufgaben zu entwickeln, die Lernende dazu anregen,

- über ihre gewohnheitsmäßig eingesetzten Strategien zu reflektieren,
- vom Lehrer angebotene weitere Strategien daraufhin zu überprüfen, ob sie sie in ihr Lernverhalten integrieren können bzw. wollen,
- diese Strategien dann einzuüben,
- zu überprüfen, ob die neuen Verhaltensweisen ihren Lernprozess fördern.

Solche Vorschläge findet man bei Ellis/Sinclair 1989, Kleppin/Tönshoff 1998, Oxford 1990 und Rampillon 2000. Die folgenden Überlegungen beziehen sich auf Kommunikations- und Kooperationsstrategien; es sollen nur einige Aufgabentypen bzw. -gerüste aufgezeigt werden, die immer wieder mit neuen Inhalten gefüllt werden können.

Schon in den oben erwähnten Sprachlernspielen können Kommunikationsstrategien trainiert werden, indem Lernende eine Situation meistern müssen, die sie sprachlich noch nicht vollständig bewältigen können. Dafür müssen sie dann Strategien einsetzen, die dazu dienen, ihre Defizite auszugleichen, wie etwa bei unbekannten Ausdrücken in die Muttersprache wechseln, andere Fremdsprachen heranziehen, paraphrasieren, Wortneuschöpfungen und Konstruktionen wagen, Gestik und Mimik gezielt einsetzen, direkt um Hilfe bitten.

Solche Spiele können dann weiter dazu genutzt werden, Beobachtungsaufgaben anzuregen, bei denen z. B. in Lerngruppen von vier bis fünf Lernenden zwei bis drei Gesprächspartner und zwei Beobachter zusammenarbeiten. Die Gesprächspartner führen ihr Gespräch in der Fremdsprache. Die Beobachter versuchen, die dabei auftretenden Wortschatz- oder sonstigen Ausdrucksprobleme der Gesprächspartner zu erkennen. Sie notieren die Strategien, die die Gesprächspartner zur Bewältigung ihrer Kommunikationsprobleme einsetzen, also z. B. „sagt das Wort auf Deutsch“; „schaut den Gesprächspartner hilfeschend an und wartet auf den richtigen Ausdruck“; „macht eine klare oder auch unverständliche Geste“; „stellt etwas mimisch dar“; „umschreibt etwas“ etc.). Im zunächst gruppeninternen Auswertungsgespräch werden die Notizen der Beobachter mit den Selbstbeobachtungen der Gesprächspartner verglichen. Anschließend soll in der Gesamtgruppe darüber reflektiert werden, welche Strategien die TN am liebsten verwenden und welche sie für effektiv halten, d. h. zu welchen Strategien sie raten würden.

Diese Beratung unter *peers* (Personen aus der gleichen (sozialen) Gruppe) dürfte in vielen Fällen mehr fruchten als die Beratung durch Lehrende.

Bei zwei weiteren Aufgabentypen steht die gemeinsame Reflexion – unterstützt durch interaktive Verfahren – über Lernschwierigkeiten und Fehler im Vordergrund. Beide Aufgabentypen können durchaus auch spielerische Elemente wie z. B. einen Wettbewerbscharakter beinhalten: In Zweiergruppen überlegen sich die Teilnehmer zwei ‚unangenehme Grammatikfragen‘ für die anderen Gruppen. Dabei muss es sich um Fragen zu sprachlichen Phänomenen handeln, mit denen sie selbst Probleme haben. Es können metasprachliche Fragen sein („Nennt uns drei Verben, nach denen die Präposition x steht“); es können Fragen nach Übersetzungsmöglichkeiten sein („Wie sagt man denn ... auf Deutsch?“); es können objektsprachliche Fragen sein („Welcher Satz ist richtig, a oder b?“) usw.

Von Bedeutung bei diesem Aufgabentyp ist, dass die TN gemeinsam über Lernprobleme reflektieren und dann im Anschluss an die Fragen, die von den anderen Gruppenmitgliedern nicht beantwortet werden können, ihre Fragen selbst beantworten und die Antwort erklären müssen (Verfahren ‚Lernen durch Lehren‘).

Auch Lernerfehler sind ein hervorragender Anlass für gemeinsame Reflexionen und Kooperationen unter den TN, z. B. bei der folgenden Partnerübung: Jeder nimmt sich für einen bestimmten Zeitraum die Jagd auf bestimmte – ihn besonders störende – Fehler vor. Jeder entscheidet dabei für sich selbst, welche Fehler er ‚jagen‘ möchte. Mit einem Partner aus der Lerngruppe wird ein ‚Jagdvertrag‘ abgeschlossen. Die Partner achten dann gegenseitig auf die entsprechenden Fehler. Es können auch Sanktionen beim Auftreten der Fehler abgemacht werden.

Wichtig ist, dass es sich um ein realisierbares Vorhaben handeln muss. Ein Vorhaben wie: „Ich möchte keine Fehler mehr bei der Zeitenfolge in Haupt- und Nebensätzen machen“ ist wohl kaum zu verwirklichen, wohingegen ein Vorhaben wie: „Folgende drei Verben (...) möchte ich ab jetzt mit der korrekten Präposition verbinden“ durchaus realisierbar erscheint.

4.4 Lernen in authentischer Kommunikation mit einem Lernpartner – Lernen im Tandem und eTandem

Das Lernen im Tandem dürfte die Lernform *par excellence* sein, die partnerschaftliches kooperatives Lernen, Selbststeuerung und Authentizität miteinander verbindet. Dabei arbeiten zwei Lernende unterschiedlicher Muttersprache – *face-to-face* oder auch über eTandem (z. B. Tandem über das Internet oder auch Telefon) – miteinander, um gemeinsam und voneinander zu lernen (zu ‚Lernen im Tandem‘, zu Unterstützungsmöglichkeiten, Integration in institutionelle Kontexte und zu Lerntipps vgl. Brammerts/Kleppin 2001 und <http://www.slf.ruhr-uni-bochum.de>).

Mit einem „menschlichen“ Lernpartner kann Lernen angepasst an die individuellen Bedürfnisse und den jeweiligen Bedarf stattfinden, anders als z. B. mit Computersoftware oder anderen Selbstlernkursen, denn der Lernpartner kann flexibel auf Probleme, Fragen, Fehler usw. reagieren. Der Partner kann individuell bedeutsamen Input geben; Gesprächsinhalte sind emotional mit persönlichen Geschichten und Interessen verbunden und daher motivierender (vgl. Schwerdtfeger 1997).

Die Kommunikation im Tandem ist einerseits Selbstzweck: Die Partner kommunizieren miteinander, weil sie sich auch inhaltlich etwas mitzuteilen haben. Jeder Lernende hat dabei viel mehr Gelegenheit zur Kommunikation in der Zielsprache als in einem anderen Kontext; dies ist allerdings selbstverständlich bei Partnerarbeit. Andererseits dient die Kommunikation im Tandem dem Lernen der Fremdsprache. Sie lässt sich über den Übungseffekt des Kommunizierens hinaus für das selbstgesteuerte Weiterlernen nutzen. Dabei sind tandemspezifische Strategien vonnöten, die auch für das Lernen weiterer Sprachen im Tandem nutzbar gemacht werden können: Anders als in der natürlichen Kommunikation mit Muttersprachlern sind permanente Nachfragen inhaltlicher und sprachlicher Art integrativer Bestandteil der Tandemkommunikation; so können beide Lernende vom Wissen des Partners profitieren. Die Partner sind zwar keine Lehrer und können sich daher auch keine grammatischen Erklärungen oder Regeln geben, sie können allerdings mit Beispielen weiterhelfen, wenn etwas nicht verstanden wird, sie können gemeinsam ein Wörterbuch konsultieren und mit ihrer

muttersprachlichen Kompetenz die passende Bedeutung herausfinden, sie können sich gegenseitig beim Formulieren helfen, auch einmal etwas übersetzen. Sie werden sich – im besten Fall – in ihrem Sprachniveau (in ihrer Muttersprache) aufeinander einstellen, damit jeder den muttersprachlichen Input verstehen und verarbeiten kann. Arbeitsformen und Arbeitsstrategien müssen ausgehandelt werden, z. B. wie der Einzelne korrigiert werden möchte, wie die Partner mit dem Sprachenwechsel umgehen usw. (vgl. Brammerts 1998).

Von besonderer Bedeutung ist, dass in der Tandemlernsituation die in der authentischen Kommunikationssituation häufig benutzten Reduktionsstrategien – wie z. B. nonverbale Strategien, inhaltliche, thematische oder formale Reduktionsstrategien – nicht notwendig sind. Da die Partner beide Sprachen sprechen und noch besser verstehen, können Ausdrucksschwierigkeiten immer mit Hilfe des Partners behoben werden, dies ist ein entscheidender Vorteil, der für das Weiterlernen dienlicher ist als der Einsatz von ‚Überlebensstrategien‘, die zu Fossilierungen führen können (vgl. Skehan 1998, S. 22 ff.).

Die Partner werden bei der Tandemarbeit allerdings darüber hinaus – vor allem wenn sie in dieser Hinsicht durch Lernberatung unterstützt werden – Strategien entwickeln, die sich auf das Lernen weiterer Sprachen – auch in anderen Lernkontexten – transferieren lassen. Dazu gehört z. B. das Fokussieren der Aufmerksamkeit auf den sprachlichen Input (vgl. ebd., S. 43 ff.): Wie wird etwas ausgedrückt? Wie werden bestimmte Formen benutzt? Dazu gehören ebenso Strategien, wie Lernende sich bedeutsamen Input verschaffen können. Wie können Fragen in einer authentischen Kommunikationssituation so gestellt werden, dass interessierende Inhalte angesprochen werden oder ein bestimmtes sprachliches Phänomen (z. B. Vergangenheitsformen) häufig vorkommt? Nicht zuletzt können Strategien trainiert werden, die es Lernenden erlauben, zu üben und zu wiederholen. Dies kann in der Kommunikation mit Muttersprachlern z. B. so erfolgen, dass Versatzstücke ihrer Äußerungen aufgenommen und angepasst an das eigene Äußerungsbedürfnis wiederbenutzt werden.

Es handelt sich bei der Kommunikation im Tandem um eine mehrsprachige interkulturelle Kommunikations- und Kooperationssituation (siehe Kap. 2.2; vgl. auch Bechtel 1997), bei der Innen- und Außenperspektive von beiden Partnern wechselseitig eingenommen und ausgehandelt werden können bzw. müssen. Persönliche Erzählungen und Berichte über Ereignisse oder das subjektive Erleben können bei den Partnern zu Erstaunen bzw. zu Befremden führen und von ihnen in Frage gestellt werden, da sie möglicherweise eine andere Deutung vorgenommen haben. Missverständnisse können also in der Tandemsituation wahrscheinlich nicht so schnell und einfach umgangen werden wie in der natür-

lichen Kommunikation mit Muttersprachlern, da Nachfragen zum Lernkontext dazugehören (vgl. die Tandemaufgaben unter <http://www.slf.ruhr-uni-bochum.de/tandem/idxdeu21.html>, in denen dieses Frageverhalten permanent angeregt wird). Nachfragen können auch dazu führen, den Partner in seinem eigenen Kontext zu sehen, da man selbst permanent in der Situation steht, durch Nachfragen des Partners seine eigenen Standpunkte verteidigen und möglicherweise relativieren zu müssen. „Entscheidend ist für die Ausbildung der intra- und interkulturellen Verstehensfähigkeit, dass die Lernenden die Bedeutung von Gründen für die Angemessenheit von Deutungen erkennen und zu argumentieren lernen“ (Bredella 2001, S. 18). Diese Forderung Bredellas scheint im Tandem einen besonderen Kontext gefunden zu haben.

Die Erfahrungen, die man im Tandem gemacht hat, und die Informationen und Berichte, die der zielsprachige Partner in seiner Muttersprache verfasst hat, können wieder als ‚echte Kommunikationsinhalte‘ in den Unterricht eingebracht werden, indem z. B. E-Mails mitgebracht oder Berichte mündlich weitergegeben werden.

Qualität und Effektivität des Lernens lassen sich durch professionelle und individuelle Unterstützung für die (e)Tandem-Lerner sicherstellen. Diese Hilfe kann von (dafür weitergebildeten) Lehrern vor Ort oder durch spezialisierte (e)Tandem-Berater über das Internet oder per Telefon angeboten werden.

Weiterführende Literatur

Henrici, G. (2001): Zweitspracherwerb als Interaktion I: Interaktiv-kommunikative Variablen. In: Helbig, G. u. a. (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband, S. 732-742

Redder, A. (2001): Zweitspracherwerb als Interaktion II: Interaktion und Kognition. In: Helbig, G. u. a. (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband, S. 742-751

Schwerdtfeger, I. C. (2002): Gruppenarbeit und innere Differenzierung. Berlin u. a.

Vollmer, H.J. u. a. (2001): Lernen und Lehren von Fremdsprachen: Kognition, Affektion, Interaktion. Ein Forschungsüberblick. In: ZFF, H. 2, S. 1-146

Williams, M./Burden, R. L. (1997): Psychology for Language Teachers. Cambridge

Anmerkungen

- 1 Ein Verhaltenstraining ist dabei natürlich in die Lehrerfortbildung zu integrieren (vgl. schon Krumm 1973).
- 2 Oxford (1997) nimmt eine Unterscheidung zwischen diesen drei Begriffen vor, wobei der Begriff der Interaktion der weiteste ist, während die beiden anderen Begriffe sich vor allem durch unterschiedliche Konnotationen unterscheiden; kollaborativ wird mit der Konstruktion von Wissen innerhalb eines sozialen Kontextes verbunden, kooperativ hingegen mit spezifischen Unterrichtsverfahren.

Methoden für den Fremdsprachenunterricht mit Erwachsenen

Dieses Kapitel soll nicht einfach Rezepte geben, „wie man es am besten macht“. Die Entscheidung für die Wahl einzelner methodischer Verfahren hängt, wie in den vorausgehenden Kapiteln deutlich wurde, von einer Vielzahl von Faktoren ab: von der Lerngruppe und ihren Erwartungen und Lernmöglichkeiten, von den verfügbaren Materialien und Medien usw. Dazu kommen die „subjektiven Theorien“ der Lehrenden über Lernen und Unterricht (vgl. Caspari 2000). In diesem Kapitel soll versucht werden, einen Überblick über den Stand der Fachdiskussion um einzelne Aspekte der Methodik zu geben. Vor das „Wie“ (wie man im Unterricht handelt, früher oft Methodik genannt) tritt dabei das „Warum“ (warum man bestimmte Unterrichtsverfahren für besonders geeignet hält, Didaktik im engeren Sinne). Die Gliederung des Beitrags folgt dabei einem traditionellen Konzept von Fertigkeiten und sprachlichen Ebenen, das durch Überlegungen zur Stundenplanung, zur Materialauswahl und zu Lerntechniken bzw. zu Lernerautonomie ergänzt wird.

5.1 Stundenplanung

Die Vorbereitung einer Stunde entscheidet oft über ihren Erfolg. Viele Lehrende nehmen sich dafür nicht genug Zeit, vertrauen sich ihrem Lehrwerk und ihrer Intuition oder Erfahrung an. Oft geht das gut, aber mit Hilfe der folgenden Tipps kann man die Weichen für seinen Unterricht noch besser stellen. Eine Unterrichtsstunde ist wie ein Theaterstück, wobei die Kursleiter/innen (KL) Drehbuchautoren und Regisseure sind, Requisiten beschaffen und gleichzeitig eine Rolle spielen.

5.1.1 Die Unterrichtsvorbereitung

Vor jeder Stunde sollte man überlegen:

- Mit welchen Erwartungen und Bedürfnissen kommen die Teilnehmer/innen (TN) in den Kurs (siehe Kap. 1.1)?
- Wo stehen die TN? Was war Stoff der vorausgegangenen Sitzung? Worum soll angeknüpft werden? Waren Hausaufgaben gestellt, die man besprechen muss?
- Stundenziele: Was soll erreicht werden: *formale* Ziele (etwa ein Bereich der Grammatik), *funktionale* Ziele (siehe Kap. 2.1: Sprachhand-

lungen wie Bitten, Einladungen usw.), *inhaltliche* oder landeskundliche Ziele (z. B. Wissen über einen Ausschnitt aus dem Leben im Land der Zielsprache) oder Ziele im Bereich der *Fertigkeiten* (z. B. einen Brief an ein Hotel schreiben können, einen Anruf eines Kunden entgegennehmen können)? Was trägt das Teillernziel zum Ziel des ganzen Kurses bei (und: Erwarten die TN die Behandlung dieses Ziels?).

- Erlaubt es das eigene Wissen, Erklärungen so zu formulieren, dass die TN nicht verwirrt werden? Muss man eventuell etwas nachschlagen (siehe Kap. 5.5.3)?
- Sind alle Materialien vorhanden, oder gibt es Übungen oder Texte, Bilder, Folien, die zusätzlich zum Lehrwerk kopiert werden müssen (siehe Kap. 5.2)?
- Welche Medien sollen eingesetzt werden? Die Beschaffung muss oft vorher organisiert werden: Folien, Kassettenrekorder, Benutzung des Medienraums (siehe Kap. 5.6).
- Sind die Übungsanweisungen und Arbeitsaufträge im Lehrbuch klar? Können die TN die Aufgabenstellungen leicht befolgen (siehe Kap. 5.3)? Hierzu ein Tipp: Wenn man die Aufgaben oder *tasks* selbst einmal durchspielt und dabei in die Rolle eines TN schlüpft und erprobt, was dieser antworten würde oder könnte, bemerkt man schnell Probleme und Schwierigkeiten bei den gewünschten Antworten oder bei der Benutzung der Materialien.
- Wie sieht der zeitliche Rahmen für die Stunde aus, wie die Phasierung der Stunde (z. B. in Einführung, Übung, Anwendung, Wiederholung usw.)? Wechseln sich Phasen der Ruhe und aktivere Phasen ab?
- Welche Formen der Arbeitsorganisation bieten sich beim ausgewählten Stoff an? Gruppen- und Partnerarbeit? Einzelarbeit mit Hilfe von Arbeitsblättern? Stationenlernen (d. h. an verschiedenen Tischen/Orten im Klassenraum liegen Aufgaben für die Lernenden bereit, die allein, zu zweit oder in Kleingruppen zu bearbeiten sind) (siehe Kap. 4.3.2)?
- Und zuletzt ein sehr wichtiger Aspekt: Wie sieht die *TTTT* (*Teacher's Total Talking Time*) im Verhältnis zur Sprechzeit der TN aus?

5.1.2 Der Stundenanfang

In den ersten Minuten einer Stunde kann sich bereits entscheiden, wie aufmerksam die TN zuhören und mitmachen und wie viel Neues sie dazulernen werden (vgl. Quetz 2000). Wenn jede Stunde in gleicher Weise beginnt, erlahmt das Interesse der TN schnell. Geschickt gewählte, motivierende Aufwärmübungen leisten bessere Dienste. Manche TN kommen zu spät, alle müssen sich einstellen und sich auf die Zielsprache umstellen. Zunächst muss die Artikulationsbasis für die Laute der fremden Sprache ‚eingestellt‘ werden. Auch die Netz-

werke, in denen der Wortschatz gespeichert ist, müssen ‚aufgewärmt‘ werden. Wenn dann die eigentliche Arbeit beginnt, fällt sie den TN viel leichter. Wer Sport treibt, kennt dieses Gefühl: Joggen ist nach ein paar Streckübungen leichter als bei einem Kaltstart.

Eine müde oder vielleicht auch etwas lustlose Gruppe braucht ein Spiel, das sie auf angenehme Weise aufweckt, z. B. eine Aktivität, bei der man aufstehen und herumgehen, andere TN ansprechen und mit ihnen gemeinsam eine Aufgabe lösen muss. Eine unruhige Gruppe benötigt eher eine Aufwärmübung, die für Konzentration sorgt (etwa ein Wortschatz-Puzzle auf einem Arbeitsblatt); man kann sie aber auch ihre Erlebnisse im Gespräch austauschen lassen („Find three members of the class who did the same thing as you last weekend!“).

Viele Erwachsene können nicht regelmäßig am Unterricht teilnehmen. In solchen Fällen haben sich Unterrichtseinstiege bewährt, bei denen die Aufwärmübung als Partner- oder Einzelarbeit konzipiert ist. Als KL spielt man nicht mit, sondern berät in diesen 15 Aufwärm-Minuten diejenigen TN, die in den vorigen Sitzungen gefehlt haben. Diese bekommen so das Gefühl, dass man sich um sie kümmert. Zusammen mit einem Lernpartner (oder mit Hilfe der neuen Medien, siehe Kap. 1.4) können sie dann leichter den versäumten Stoff nacharbeiten und verlieren nicht den Anschluss. Ein solches differenzierendes Verfahren eignet sich auch dazu, den Stoff der vorigen Sitzung zu wiederholen.

5.1.3 Der Schluss

Die Planung einer Stunde erfordert eine realistische Zeiteinteilung, die am Ende die Möglichkeit bietet, auf einige zentrale Inhalte der Lektion zurück zu verweisen; die TN können dann auch noch Fragen zu den verabredeten Selbstlernaktivitäten stellen. Bevor man sich verabschiedet, sollte eine Stunde „abgerundet“ und auch inhaltlich zu einem Schluss gekommen sein.

5.2 Lehr- und Lernmaterial

Das Lehrmaterial nimmt vor allem auf der Grundstufe eine zentrale Rolle ein. Die Auswahl eines geeigneten Lehrwerks oder Lehr-/Lernmaterials stellt daher für eine lange Zeit die Weichen. Das Lehrwerk bietet mit seinen Komponenten wie Vokabelteil, Grammatikheft oder begleitende CD-ROM in der Regel eine umfassende Auswahl von Texten und Übungen für die TN an. Aber bei der Planung einer Stunde wird oft deutlich, dass man lieber einen etwas moderneren Text, eine authentische Hörverstehensübung oder einen „Aufhänger“ für Gespräche im Klassenzimmer einsetzen möchte. Solche Materialien müssen vom KL selbst erstellt oder beschafft werden

- *Objets trouvés* (Fundsachen – aus den Medien, von Reisen oder Fortbildungsveranstaltungen mitgebracht),
- authentische fiktionale Texte (Lieder, kurze Erzählungen usw.),
- authentische Sachtexte (etwa Rezepte, Zeitungsmeldungen, Briefe),
- visuelle Materialien (Bilder, Comics u. a., die als Sprech Anlass geeignet sind),
- ‚Realien‘ wie Fahrkarten, Eintrittskarten, Ansichtskarten, Werbeprospekte,
- Videos.

Off kann eine sinnvolle Aufgabenstellung für die nächste Unterrichtsstunde aber auch darin bestehen, dass die TN selbst erstellte (oder beschaffte) Materialien mitbringen und bearbeiten. Dazu können z. B. gehören:

- Arbeitsblätter,
- (mit Muttersprachlern) selbst aufgenommene Gespräche,
- selbst gezeichnete Bildgeschichten (*comics, bandes dessinées*),
- selbst entworfene Übungen und Lernspiele,
- Texte und andere Materialien aus dem Internet (siehe Kap. 1.4),
- Briefe in der Zielsprache,
- eigene Texte – z. B. Plakate oder Mappen (Dossiers) aus einer Projektarbeit.

Solchen Listen kann man entnehmen, dass die Begriffe ‚Lehr- bzw. Lernmaterial‘ vielfältig sind und nicht nur das Lehrwerk und seine Komponenten umfassen, sondern alle Produkte, die man als Sprech Anlass in den Unterricht einbringen möchte. Sie erleichtern Lehrenden das Lehren und ermöglichen den TN, sich über die knappe Unterrichtszeit hinaus mit der Zielsprache zu beschäftigen.

Welchen Stellenwert sollte ein Lehrwerk im Unterricht haben? Durch die Vorgaben der VHS gebunden, die ihr Kursangebot an den Lektionen und Bänden des Lehrwerks orientiert, ist man oft gebunden; die Frage, in welchem Umfang man andere Materialien einsetzen kann, führt daher manchmal zu Konflikten. Dabei gibt es viele Situationen, in denen zusätzliche Lehrmaterialien sinnvoll sind. Heterogene Kurse können oft mit den Standard-Lehrwerken nicht optimal angesprochen werden. Und schließlich sollte ein Lehrwerk auch im Anfangsunterricht keine Fessel sein. Die meisten TN wissen es zu schätzen, wenn man dort, wo es sich anbietet, auch einmal flexibel auf zusätzliches Material ausweicht.

5.2.1 Kriterien für die Auswahl

Die Diskussion um Gütekriterien für die Auswahl von Lehrmaterial ist seit den 1970er Jahren nicht verstummt. Jeder Wandel in der Didaktik führt zu ande-

ren Gewichtungen in den Kriterienkatalogen, und man muss genau hinsehen, welches Verständnis von ‚gutem Unterricht‘ ein Katalog spiegelt (vgl. Leupold 1989; Mey 1993, Cunningsworth 1995; Roberts 1996; Salins 1996). Die folgenden Kriterien stützen sich auf einen modernen, für Schullehrwerke konzipierten Katalog (Kieweg 1998), der hier für die Erwachsenenbildung adaptiert wurde.

1. Themen und Inhalte (siehe Kap. 2.2 bis 2.4)

- Sind die Themen und Inhalte erwachsenengerecht?
- Knüpft das Lehrwerk an das Weltwissen und die Erfahrungen der TN an? Trägt es zur Erweiterung des Bewusstseins und zur Bereicherung der Erfahrung der TN bei?
- Beziehen sich Themen und Inhalte auf die Alltagswelt?
- Stellen die Themen und Inhalte die Zielkulturen in ihrer Vielfalt angemessen dar?
- Ist die Darstellung der Zielkulturen frei von Vorurteilen und Stereotypisierungen?
- Stützen sich die Themen und Inhalte auf ein Konzept von ‚Landeskunde‘, oder sollen sie auch das interkulturelle Bewusstsein der TN fördern? Gibt es Kulturvergleiche?
- Wie sind (landeskundliche) Inhalte visuell repräsentiert?

2. Texte (siehe Kap. 5.4.2, 5.4.3)

- Welche Textsorten bietet das Lehrbuch? Nur Sachtexte oder auch fiktionale Texte?
- Werden bei der Textauswahl die Interessen von Menschen mit unterschiedlichem kulturellem und sozialem Hintergrund berücksichtigt?
- Werden verschiedene soziale Gruppierungen, Kulturen und Ethnien dargestellt?
- Wird bei der Behandlung von Texten das Leseverstehen (bei Hörtexten das Hörverstehen) geübt, oder dienen sie nur als Vehikel für Wortschatz und Strukturen? Welches sind die Lernziele, die bei der Behandlung von Texten verfolgt werden?
- Werden ausreichende Hilfestellungen und methodische Vorschläge für eine methodisch sinnvolle oder gar kreative Unterrichtsarbeit mit Texten angeboten (Aufgaben vor, während und nach der Behandlung eines Textes)?
- Eignen sich die Texte auch zum projekt- und handlungsorientierten Lernen?
- Ist die Sprache der Texte authentisch?

3. Fertigkeiten

3.1 Sprechen (siehe Kap. 5.4.1)

- Wie authentisch sind die Sprachmodelle, die nachgeahmt werden sollen?
- Wie wird Sprechfertigkeit geübt? Gibt es eine (zumindest grobe) Übungstypologie?
- Wird zwischen vorkommunikativen und kommunikativen Übungen unterschieden?
- Sind die Übungen (*tasks*) im Lehrwerk so konzipiert, dass sie auch authentisches Sprechen ermöglichen?
- Wird die sprachliche Bewältigung von Alltagssituationen geübt?
- Sind die Sprechübungen spielerisch und handlungsorientiert angelegt?
- Kann man annehmen, dass die TN am Ende des Kurses mit der Fremdsprache kommunikativ angemessen umgehen können?

3.2 Hörverstehen und auditive Medien (siehe Kap. 5.4.2, 5.6)

- Welche Rolle spielen Medien im Lehrwerk insgesamt?
- Gibt es Tonträger mit verschiedenen Textsorten, die systematisch zur Schulung des Hörverstehens benutzt werden können?
- Enthalten diese Tonträger Beispiele authentischer Sprache mit verschiedenen Varietäten der Zielsprache (auch: Sprechervielfalt)?
- Findet sich im Lehrwerk eine fertigkeitsspezifische Methodik, in der die sprachliche Vorentlastung der Hörtexte sowie eine angemessene Auswertung bzw. Verstehenskontrolle berücksichtigt sind?
- Werden Hörstrategien erläutert und geübt?

3.3 Leseverstehen (siehe Kap. 5.4.3)

- Wird Leseverstehen systematisch geübt, und wenn ja – wie?
- Wenn Lesetexte abgedruckt sind: Gibt es Methoden der Vorentlastung und angemessene Verstehenskontrollen?
- Bietet der Verlag Begleitmaterial für TN an, die ihre Lesefähigkeit selbstständig weiter ausbauen wollen?
- Werden Lesestrategien erläutert und geübt?

3.4 Schreiben (siehe Kap. 5.4.4)

- Spielt Schreiben im Lehrwerk überhaupt eine Rolle?
- Welche Rolle spielt das lernunterstützende Schreiben?
- Gibt es Übungen zur Entwicklung der Schreibfertigkeit?
- Gibt es kommunikative Schreibaufgaben bzw. Schreibenanlässe?

4. Sprachliche Ebenen

4.1 Aussprache (siehe Kap. 5.5.1)

- Welche Texte und Übungen sind auf Tonträger aufgenommen?
- Gibt es Übungen zur Schulung der Hörwahrnehmung (wichtig für die Ausspracheschulung)?
- Wie sind die Nachsprechübungen gestaltet? Gehen sie von Lauten und Wörtern aus, oder greifen sie eher prosodische Merkmale auf, vor allem Betonung und Intonation?

4.2 Wortschatz (siehe Kap. 5.5.2)

- Stützt sich die Auswahl des Lernwortschatzes auf vorgegebene Curricula (siehe Kap. 2)?
- Welche Hilfen für die Einführung neuer Wörter stellt das Lehrwerk bereit?
- Gibt es spezielle Wortschatzübungen (Wortfelder? Rätsel? .../Zusatzmaterialien?)
- Wie hilfreich sind Vokabelteile und Wortschatzregister für die Lehrenden?

4.3 Grammatik (siehe Kap. 5.5.3)

- Welche Rolle spielen (grammatische) Erklärungen im Lehrbuch?
- Werden den TN ausreichende Hilfen für die Kognitivierung angeboten?
- Sind diese Hilfen formal („So bildet man diesen Satz“) und/oder funktional („Diese Form nimmt man, wenn ...“) orientiert?
- Wird kontrastiv zur Muttersprache und kontrastiv zu anderen Strukturen der Zielsprache erklärt? Wird auch auf andere Sprachen Bezug genommen?
- Werden die Lernenden ‚induktiv‘ zum Erkennen eines Konzepts geführt (müssen also aus Beispielen Regelmäßigkeiten erkennen)?
- Werden bei den Erklärungen alternative Verfahren praktiziert, z. B. handlungsorientierte Verfahren, Mnemotechniken („He, she, it – das ‚s‘ muss mit“), werden Bilder, Spiele oder andere Hilfsmittel benutzt?
- Ist die Sprache der Erklärungen klar?

- Gibt es formale, vorkommunikative und kommunikative Übungen zur Grammatik?
- Werden bereits bekannte grammatische Erscheinungen ausreichend wiederholt und erweitert?

5. Visuelle Gestaltung (siehe Kap. 5.6)

- Sind die Bilder erwachsenengerecht, entsprechen sie den visuellen Gewohnheiten der TN (z. B. der Gestaltung von Zeitschriften, Bildbänden, ...)?
- Wie ist die grafische Qualität der Illustrationen (Fotos/Zeichnungen)?
- Welche Funktion haben die Illustrationen für das Lehren und Lernen?
- Wie gelungen ist das Layout der Materialien für die TN, aber auch des Handbuchs?
- Welche Leitsysteme erleichtern das Auffinden von Lektionen, Anhängen usw.?

6. Zusatzmaterialien (siehe Kap. 5.2.2 und 5.2.3)

- Welche Materialien bietet der Verlag als integrierte Bestandteile seines Lehrwerks zusätzlich zum Lehrbuch und zum Handbuch für KL an?
- Welche weiteren Angebote an Lektüren, Software auf CD-ROM usw. werden gemacht?
- Sind die jeweiligen Komponenten mit oder ohne Hilfe der Lehrkraft zu nutzen?
- Sind sie allein für die Hand der KL bestimmt?
- Kostenfaktor?

Natürlich ist dieser Katalog nicht vollständig, er sollte der jeweiligen Unterrichtssituation und Lerngruppe, aber auch den Unterrichtskonzeptionen der KL angepasst werden. Nur Materialien, die KL auch wirklich im Unterricht benutzen wollen (und die die TN zu Hause benutzen!), sind gute Materialien. Die Antworten auf die Fragen in den Kästen fallen leichter, wenn man den Hinweisen auf die jeweiligen Kapitel nachgeht.

Weiterführende Literatur

Die eingangs in Kap. 5.2.1 zitierten Titel und:

Bausch, K.-R. u. a. (Hrsg.) (1999): Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Tübingen

Börner, W./Vogel, K. (Hrsg.) (1999): Lehrwerke im Fremdsprachenunterricht. Lernbezogene, interkulturelle und mediale Aspekte. Bochum

5.2.2 Auswahl von Zusatzmaterialien

Wenn im folgenden Abschnitt immer wieder der Begriff ‚authentisch‘ benutzt wird, so geschieht das im Bewusstsein der Tatsache, dass es sich dabei um einen didaktischen Begriff handelt. Niemand würde bei einem Artikel in einer Zeitung darüber nachdenken, ob er authentisch ist; nur in Bezug auf Lehr- und Lernmaterial spielt dieser Begriff eine Rolle. Sogenannte authentische Materialien sind außerhalb ihres originalen Kontexts immer schon didaktisiert, da ihre Auswahl für Lehrzwecke sie ja in einen völlig anderen Handlungsraum stellt. Dort sollen sie zur Demonstration von strukturellen Eigenschaften der Textsorte dienen, die sie repräsentieren (und natürlich aktuelle Information transportieren!). Der Lehrwerksautor L. G. Alexander hat einmal eine etwas ironische Meinung zu ‚Realien‘ vertreten: „It need not be the real thing – it just has to look like the real thing.“ Dieser Meinung zu Realien und Sachtexten wollen wir uns der Einfachheit halber weitgehend anschließen.

Nur bei literarischen Texten sind die Ansprüche an Authentizität höher; durch sie soll die Persönlichkeit der TN stärker angesprochen werden; die TN bringen sich dann bei der Lösung der gestellten Aufgaben engagierter ein (vgl. Reisener 1999, S. 14; Amor 1999, S. 4). Eine Sonderstellung nehmen auch Texte aus dem Internet ein, wenn sie so genutzt werden, wie es in Kapitel 1.4 dargestellt ist.

Die Forderung nach sprachlicher Authentizität betrifft nicht nur die Texte, sondern auch die Aufgaben für die Lernenden: Sie sollten eine in sich sinnvolle Lernmöglichkeit darstellen und ein sinnvolles Lernergebnis anstreben (vgl. Amor 1999, S. 4). Authentische Aufgaben für Lernende liegen dann vor, wenn sie lebensweltlich realistischen Situationen im Land der Zielsprache nahe kommen. Der Begriff *task* ist in Kapitel 2 bereits erwähnt worden und wird in Kapitel 5.4.1 noch in methodischer Hinsicht ausgeführt.

In der Fachdidaktik ist man sich heute weitgehend einig, dass es wichtig ist, die Lernenden von Anfang an mit authentischen Texten zu konfrontieren. Man benutzt sie, um die Lernenden auf die Realität außerhalb des Klassenraums vorzubereiten, auf Kontakte in Ländern der Zielsprache. In Lehrwerken finden sich heute zwar viele (zumindest: adaptierte) ‚Realien‘, in den meisten herrscht aber doch ein empfindlicher Mangel an authentischen – vor allem an authentischen literarischen – Texten. Weiter oben ist dargestellt, mit Hilfe welcher Materialien man solche Mängel ausgleichen kann.

5.2.3 Zum Umgang mit Realien im Unterricht

Schon im Anfangsunterricht können die TN als *culture detectives* interkulturell aktiv werden und z. B. in einfach zu beschaffenden Materialien (Fotos aus Zeitschriften, Postkarten und Souvenirs) nach kulturellen Spuren suchen und das Finden von Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen verschiedenen Nationen, Ethnien und kulturellen Kontexten üben. Dabei sollte auch die multi-kulturelle Zusammensetzung der Lerngruppe eine Rolle spielen. Die Herkunft solcher Realien muss identifiziert werden; dabei ergeben sich oft Möglichkeiten interkultureller Vergleiche auf einfachster sprachlicher Ebene. Das folgende Beispiel schlagen Tomalin/Stempleski (1993, S. 26-27) vor:

Who is who?

Auf Tischen ausgelegt oder an die Tafel gehängt werden Fotos von berühmten Persönlichkeiten aus verschiedenen Ländern (Politiker, Filmstars, Popstars usw.).

1. Die TN betrachten die Bilder und entscheiden, welche Personen abgebildet sind, aus welchem Land sie stammen und was sie tun oder welchen Beruf sie haben. (Interessant: Viele Popstars sind so „international“, dass man sie kaum zuordnen kann).
2. Ein TN wählt nun ein Bild, hält es so, dass es die anderen nicht sehen können, und sagt der Lerngruppe, aus welchem Land die abgebildete Person stammt.
3. Die TN raten, wer die Person ist, indem sie einige Fragen stellen, die jedoch nur mit *Yes/No (Oui/Non)* beantwortet werden dürfen. (z. B. „Is it a man? Is it a woman? Is she/he alive? Is he/she a princess/a singer?“ usw.).
4. Der TN, der die Person errät, wählt das nächste Foto aus und beantwortet Fragen.

5.2.4 Zum Umgang mit Sachtexten im Unterricht

Mit aktuellen Sachtexten aus Zeitschriften oder aus dem Internet sollen die Zielkulturen ausführlicher und lebendiger präsentiert werden, als das ein Lehrwerk tun kann; zudem sind sie gute Übungen im Leseverstehen (siehe Kap. 5.4.3). Unabhängig vom Thema und der jeweiligen Textsorte kann das folgende Vorgehen empfohlen werden:

1. Die TN werden auf das Thema eingestimmt (z. B. Assoziogramm an der Tafel, siehe Kap. 5.5.2(5)). Für die anschließenden Gespräche stellt man so auch schon Sprachmittel bereit.
2. KL teilt den Text aus; TN lesen ihn leise für sich; Verständnisschwierigkeiten werden beseitigt.
3. Verschiedene Aufgaben zur Vertiefung des Textverständnisses: TN stellen sich gegenseitig Fragen zum Text/KL stellt Fragen zum Text/Partner- oder Gruppenarbeit: Diskussion oder handlungsorientierte Aufgaben (*tasks*).
4. Die Ergebnisse werden veröffentlicht oder präsentiert.

5.2.5 Zur Arbeit mit literarischen Texten

Literarische Texte, also Lieder, Gedichte, kurze Dramen und Erzählungen sind in Lehrwerken für Erwachsene nur selten vertreten; die Literatur der zielsprachigen Kulturen sollte aber im Fremdsprachenunterricht einen höheren Stellenwert haben (siehe Kap. 2.3):

- Sie macht neugierig auf die Zielkultur, die ungefiltert rezipiert und genossen wird, weil man eine spannende Erzählung zu Ende lesen oder sich an einem Gedicht erfreuen möchte.
- Literarische Texte gestatten einen exemplarischen Einblick in fremde Kulturen. Oft bieten diese Zeugnisse fremder Meinungen, Sitten oder Lebensumstände viel Reibungsfläche für die Lernenden, was zum Sprechen und Stellungnehmen anregt.
- Literarische Texte appellieren an die Fantasie und sprechen deshalb auch die affektive Seite der Lernenden an. Sie reizen zur Identifikation und Stellungnahme, fordern also eine mündliche Beteiligung der TN geradezu heraus.
- Literarische Texte fordern zu Fragen und Vermutungen und Stellungnahmen heraus, die eventuell auch in der Ausgangssprache abgegeben werden dürfen. Wichtige Fragen für alle Lesenden sind: „Was passiert als Nächstes?“, „Wird die Geschichte gut ausgehen?“
- Authentische literarische Texte wecken das Gefühl für eine Fremdsprache, für ihren Rhythmus und ihre Prosodie.
- Mit Hilfe literarischer Texte können die TN lernen, ihr noch lückenhaftes Sprachvermögen zu akzeptieren und durch bestimmte Strategien (Hypothesenbildung, Raten, Nachfragen) auszugleichen.
- Literarische Texte bieten Ausgangspunkte für das projektorientierte oder handlungsorientierte Arbeiten, wobei verschiedene Sozialformen eingesetzt werden können.
- Auch die Fertigkeitsbereiche Schreiben und Lesen lassen sich mit Hilfe kreativer Aufgabenstellungen auf vielfältige Art und Weise üben.
- Die Auseinandersetzung mit literarischen Texten kann Selbstständigkeit fördern und autonomes Lernen vorbereiten. Die TN lernen, ihre eigene Meinung gegenüber anderen mit Argumenten zu verteidigen, aber auch die Meinung anderer zu akzeptieren.
- Durch die verschiedenen kreativen und handlungsorientierten Aufgabenstellungen, die sich bei fiktionalen Texten anbieten, können in besonderer Weise die Sozialbeziehungen im Lehr-/ Lerngefüge verbessert werden.

Wie kann ein literarischer Text eingesetzt werden?

1. Eine Einstimmung erfolgt wie bei einem Sachtext oder durch ein pas-

- sendes Bild oder eine Collage, die einen Aspekt des Textes aufgreifen.
2. KL teilt den Text aus und fordert die TN auf, ihn zu lesen. Man kann literarische Texte aber auch als Textpuzzle austeilten oder den Titel zunächst weglassen oder eine Erzählung ohne Schluss in die Lerngruppe geben.
 3. Die TN versuchen nun, den Text zu verstehen. Bei einem Textpuzzle bedeutet dies ein sinnvolles Zusammenfügen der Textteile.
 4. Verständnisschwierigkeiten werden beseitigt und ein Klassengespräch über den Text beginnt, in dem KL und TN zentrale Punkte des Textes diskutieren. Hier kann es z. B. um die Ordnung der Teile des Puzzles gehen, um den Schluss der Erzählung („Wie wird die Geschichte wohl weitergehen/enden?“) oder um den fehlenden Titel.
 5. Danach können Aufgaben zur Vertiefung des Textverstehens folgen. Man kann auch die Erzählung aus einer anderen Perspektive neu schreiben lassen; theaterbegeisterte Gruppen könnten einen Prosatext szenisch darstellen.

Beispiel für die Behandlung eines Gedichts:

40	–	Love
middle		aged
couple		playing
ten		nis
when		the
game		ends
and		they
go		home
the		net
will		still
be		be
tween		them

(Quelle: Roger McGough: *Blazing Fruit*, S. 84f.)

Einstimmung, vor dem Lesen

Foto eines Tennisspiels austeilten; Platz mit Netz deutlich sichtbar. Assoziogramm erstellen lassen.

Textarbeit

1. TN lesen das Gedicht ein Einzelarbeit.
2. TN beschreiben in eigenen Worten, wovon das Gedicht handelt.
3. TN äußern sich zur Form des Gedichts und zum Titel.
4. TN diskutieren die Situation des Ehepaars.

Weiterführende Übungen

5. KL hängt an der Tafel Fotos eines Mannes und einer Frau auf (Alter ca. 40) und über die Köpfe je eine große „Gedankenblase“ (leeres Blatt Papier). TN gehen zur Tafel und schreiben dort hinein, was ihrer Meinung nach die Personen über ihre Situation denken. Diskussion der Gedanken im Plenum.
6. TN versuchen, das Gedicht weiter zu schreiben. Eventuell thematische Vorgaben erarbeiten: Kinder? Glück / Unglück? Einsamkeit? Lösungsversuche? Wünsche / Träume? /... . Die TN müssen dabei nicht unbedingt der Form des Gedichts folgen.

Weiterführende Literatur

Bredella, L./Delanoy, W. (Hrsg.) (1996): Challenges of Literary Texts in the Foreign Language Classroom. Tübingen

Burwitz-Melzer, E. (1998): Literatur im Fremdsprachenunterricht: Ist der Boom schon vorbei? In: Praxis des neusprachlichen Unterrichts, H. 2, S. 145-152. (u. a. Rezension zahlreicher Handbücher für KL mit Unterrichtsmaterialien)

Burwitz-Melzer, E./Quetz, J. (1995): Literatur im Fremdsprachenunterricht in der Erwachsenenbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 3, S. 242-250

5.3 Aufgabenstellungen

Wir sind im Alltag umgeben von Gebrauchsanweisungen (z. B. für die Benutzung eines Nasensprays) oder Anleitungen (z. B. zum Programmieren eines Videorekorders oder zum Aufbau von Möbeln). Sehr oft sind diese „Texte“ allerdings nonverbal. Sie stellen meist schrittweise dar, wie man mit Hilfe bestimmter Materialien und verschiedener Aktivitäten eine Zielvorgabe erreicht.

An Arbeitsanweisungen – oder besser: Aufgabenstellungen – im Fremdsprachenunterricht werden aber ganz andere Ansprüche gestellt. Während der Möbel- oder Elektronikkonzern Sprache mit Bedacht vermeidet und auf nonverbale Strategien zurückgreift, ist Sprache im Fremdsprachenunterricht gleichzeitig Übungsmittel und Inhalt. Aufgaben sollten hier verbal gestellt werden, denn schon die Rezeption der Aufgabe selbst ist eine Hörverstehensleistung und damit eine wichtige Übung. Im unterrichtlichen Kontext kommen aber noch lernpsychologische, situative und personale Faktoren hinzu, die das Stellen einer Aufgabe bedingen, beeinflussen und unter Umständen auch erschweren. Die sprachliche Formulierung orientiert sich nicht nur am Kenntnisstand der TN, sondern wird auch maßgeblich beeinflusst von den sprachlichen Fähigkeiten der KL, ihren subjektiven Theorien von Unterricht und ihren Vorlieben für bestimmte Interaktionsformen.

Aufgabenstellungen sind zentrale Gelenkstellen im Unterricht, die, unsachgemäß oder für die TN unverständlich gestellt, nicht nur viel Zeit kosten, sondern auch zum Misserfolg von Übungen führen können. Eine Aufgabenstellung leitet verschiedene Informationen an die Lernenden weiter, um sie zur Bewältigung einer Sprachübung oder einer kommunikativen Aktivität aufzufordern. Diese Informationen umfassen mehrere Ebenen (vgl. Burwitz-Melzer 2002):

1. Der Kern der Aufgabenstellung besteht aus einer *Handlungsanweisung*, die in verschiedenen Formen realisiert werden kann:
 - als Imperativ, z. B. „Fill in the words“ / „Remplissez les lacunes“ bei stark gesteuerten Strukturübungen; oder „Write a dialogue between the two characters“ / „Composez un dialogue fait par les deux protagonistes“ bei offenerer Aufgabenstellung. Diese Form der Arbeitsanweisung herrscht auch in Lehrwerken vor.
 - als Bitte oder Aufforderung, z. B. „Could you please work with your neighbour“ / „Allez travailler avec votre voisin“ oder als Vorschlag „Would you like to do that now?“ / „Fais ça maintenant, s’il te plaît“ – eine höfliche Form, die für die Erwachsenenbildung besonders geeignet ist.
 - als Frage, die auf das Übungsmaterial verweist („Which words fit into the gaps?“ = Scheinfrage! oder: „Que pensez-vous quant au héros de l’histoire?“ = könnte auch als echte Frage gemeint sein!).
 - als unvollendeter Satz mit einer Pause als Handlungsanweisung oder Gesprächsimpuls; die Lernenden sind dann durch die Pause und die Intonation aufgefordert, das Fehlende zu ergänzen.
2. Das zweite wichtige Merkmal der Aufgabenstellung ist der *Kontextbezug*, der die sprachliche Reaktion der Lernenden beeinflusst. Während die TN bei einer Handlungsanweisung ohne Kontextangabe ihre Aufmerksamkeit ausschließlich auf die formale Operation bei der Aufgabe lenken (und diese schnell als ermüdend und sinnlos empfinden), erlauben Aufgabenstellungen mit Kontextbezug sinnvolle Kommunikation im Klassenraum und Handeln mit Sprache, das gestützt wird durch den Rückgriff auf bereits vorhandene Wissens- und Erfahrungsbestände der TN.
3. Unbedingt notwendig für eine erfolgreiche Aufgabenstellung ist eine klare Angabe zur *Sozialform* sowie zur Organisation des Klassenraums. Erst wenn die TN wissen, wo und mit wem sie die Aufgabe zu erfüllen haben (mit einem Partner/im ganzen Klassenraum/in Gruppen an Gruppentischen), können sie mit der Lösung beginnen.
4. Ergänzt wird die Aufgabenstellung oft durch ein *Beispiel*, das verdeutlicht, wie mit dem angebotenen Sprachmaterial zu verfahren ist.

5. Häufig wird die Aufgabenstellung mit einer *Zeitvorgabe* abschlossen, die den TN eine Terminierung der Lösung vorschlägt.
6. Auch *nicht-sprachliche Informationen* (wie Mimik und Gesten der Lehrperson, aber auch Fotos, Grafiken etc.) können als begleitende Hilfen eingesetzt werden.
7. Sehr oft schließt die Aufgabenstellung die *Ausgabe der Materialien* an die TN ein.

Die Lehrenden können Aufgaben mündlich oder schriftlich stellen und dabei die Zielsprache oder die Muttersprache der TN sprechen; sie können auch TN als Vermittler oder Übersetzer einsetzen, wenn andere TN Schwierigkeiten haben. Die meisten KL versuchen, verschiedene Formen und Aspekte der Aufgabenstellung miteinander zu kombinieren. Komplexere und ungewöhnlichere Aufgabenstellungen sollte man bereits bei der Unterrichtsvorbereitung formulieren; die Analyse von Aufgabenformulierungen stellt ein wichtiges Feld der Fortbildung dar (siehe Kap. 7).

Weiterführende Literatur

Solmecke, G. (1998): Aufgabenstellungen und Handlungsanweisungen im Englischunterricht. Äußerst wichtig – wenig beachtet. In: Praxis des neusprachlichen Unterrichts, H. 1, S. 32-44

Crookes, G./Gass, S. M. (Hrsg.) (1993): Tasks and Language Learning. Integrating Theory and Practice. Clevedon

Häussermann, U./Piepho, H.-E. (1996): Aufgabenhandbuch. Deutsch als Fremdsprache. Abriß einer Aufgaben- und Übungstypologie. München

5.4 Methoden zur Entwicklung kommunikativer Fertigkeiten

Dass wir in diesem Kapitel die „vier Fertigkeiten“ Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben getrennt behandeln, bedeutet nicht, dass sie im Unterricht auch getrennt geübt werden. Ganz im Gegenteil: Integrierte Übungen sind ein wesentliches Merkmal des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts: Hörverstehen und Sprechen z. B. treten bei mündlicher Interaktion stets gemeinsam auf, und Lesen und Schreiben sind bei schriftlicher Interaktion, z. B. per E-Mail oder als Briefwechsel, miteinander verbunden. Auch Lesen und Sprachproduktion treten gemeinsam auf, wenn man z. B. den Inhalt eines Textes für einen Partner zusammenfasst. Die Fertigkeitsbereiche werden im Folgenden dennoch getrennt behandelt, damit unterschiedliche didaktische Aspekte klarer herausgearbeitet werden können. Eine fünfte Fertigkeit, das „Sprachmitteln“ (Dolmetschen und Übersetzen), klammern wir aus, weil es im allgemeinsprachlichen Unterricht nur eine Nebenrolle spielt.

5.4.1 Sprechen – Interaktion und Produktion

Welche Herausforderung eine gezielte Übung der Interaktionsfähigkeit und der Sprachproduktion im Fremdsprachenunterricht darstellt, wird klar, wenn man sich vor Augen führt, wie kommunikatives Handeln und die daraus entstehenden Diskurse und Texte in der aktuellen Linguistik beschrieben werden. In diesem Kapitel werden also zunächst diese Grundlagen umrissen, bevor wir uns Übungsformen zur Schulung des „Sprechens“ widmen.

(1) Sprache als Handlung im sozialen Kontext: Sprechakte

Die ‚Erfindung‘ des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts kann man ziemlich genau datieren; sie erfolgte Anfang der 1970er Jahre, als die Soziolinguistik ihre zentralen Fragen definierte:

„We then have to account for the fact that a normal child acquires knowledge of sentences, not only as grammatical, but also as appropriate. He or she acquires competence as to when to speak, when not, and as to what to talk about with whom, when, where, in what manner. In short, a child becomes able to accomplish a repertoire of speech acts, to take part in speech events, and to evaluate their accomplishment by others. This competence, moreover, is integral with attitudes, values, and motivations concerning language, its features and uses, and integral with competence for, and attitudes toward, the interrelation of language with the other code of communicative conduct“ (Dell Hymes in: Pride/Holmes 1972, S. 277-278)¹.

Zeitgleich entdeckten Linguisten die Sprechakttheorie, die der Sprachphilosoph Austin bereits in den 1950er Jahren entworfen hatte. Dabei geht es vor allem um die Beobachtung, dass die Mehrzahl unserer sprachlichen Äußerungen nicht der Informationsvermittlung dient, also wahr oder falsch ist, sondern dem Erreichen einer Vielzahl verschiedenster Handlungsziele: Man kann etwas versprechen, jemanden warnen, mit bestimmten Formeln eine Taufe vornehmen und viele andere Sprechintentionen verbalisieren. Das kann man entweder explizit tun („Hiermit wette ich, dass es morgen regnet.“ / „Ich taufe dich auf den Namen Tristram“) – dann ist in der Regel leicht zu verstehen, welches Handlungsziel der Sprecher verfolgt – oder in einem indirekten Sprechakt (z. B. „Jenny, es zieht!“ – wenn man möchte, dass Jenny das Fenster schließt), bei dem es schwieriger ist zu entscheiden, welche Intention der Sprecher wirklich verfolgt.

Bei Sprechakten gibt es zwei grundlegende Probleme: Unter welchen Bedingungen glücken sie (wobei „glücken“ heißt: Der Hörer versteht, was der Sprecher sagen will)? Und: woraus erkennt der Sprecher, dass der Hörer verstanden hat (aber vielleicht die gewünschte Handlung nicht ausführen möchte; Jenny könnte z. B. denken: „Mach das blöde Fenster doch selbst zu!“)? Außerdem muss man die äußeren Bedingungen für das Glücken von Sprechakten definie-

ren (eine Taufe oder eine Ernennung kann nur jemand vornehmen, der dazu befugt ist).

Obgleich die Sprechakttheorie zunächst ohne jeden Bezug zum Fremdsprachenunterricht entstand, ist sie sowohl für die Entwicklung kommunikativer Curricula (siehe Kap. 2.1) als auch für die Entwicklung von Übungen und Lehrmaterial von überragender Bedeutung geworden. Der Titel des Buchs von John Austin: „How to do things with words“ (1961, etwa: „Wie man mit Sprache Handlungen ausführt“), könnte als Motto über dem gesamten kommunikativen Fremdsprachenunterricht (vgl. Piepho 1974; Brumfit/Johnson 1979) stehen.

Ein eher amüsantes Beispiel soll veranschaulichen, worin der Umbruch vom früher weit verbreiteten, ausschließlich grammatikorientierten zum kommunikativen Fremdsprachenunterricht bestand. Im einem seinerzeit äußerst populären Lehrbuch fand sich folgende Übung zu *have got*:

Have you got a hamburger? (hot dog)
No, I haven't. But I've got a hot dog.

1. Have you got a lion? (dog) 2. (etc.)

(Quelle: *Englisch für Sie*, 1968 Bd. 1, Lektion 6C, S. 28).

Wendet man die Aussagen von Hymes aus dem obigen Zitat („... wovüber man mit wem spricht – wann, wo und auf welche Weise ...“) auf dieses Satzpaar an, so bemerkt man, dass ein Kontextualisierungsversuch nur zu Absurditäten führt. Im Vergleich dazu eine Übung aus einem der ersten kommunikativen Lehrwerke:

Context practice

S1 braucht etwas und fragt S2, ob er/ es beschaffen kann.

S1 Excuse me. Have you got /a pen /?

S2 Yes, I have.

or No, I haven't, but I've got /a pencil/.

S1 May I /borrow it/, please?

S2 Yes, of course. Here you are. ...

(Anm.: Es folgt eine Liste mit weiteren Dingen, nach denen man fragen soll: *a newspaper / a magazine, any oranges / some apples*, etc. [JQ])

(Quelle: *Follow Me B1*, 1979, Unit 9, S. 34).

Hier sieht man, dass die einzelnen Sprechakte in einen realistischen Kontext eingebettet sind; die Rollen der Sprecher sind angedeutet, die Situation und die Sprechabsicht sind klar. Das populärste didaktische Mittel für den kommunikativen Fremdsprachenunterricht wurde das Rollenspiel, in dem vor

allem Alltagsdialoge möglichst realistisch und begleitet von Handlungen nachvollzogen wurden („Im Restaurant“, „Kleiderkauf“, „Nach dem Weg fragen“ usw.).

Vor allem in der Erwachsenenbildung, wo Lernende an unmittelbar in Alltagssituationen verwertbaren Sprachkenntnissen interessiert sind (vgl. Johnson 1979), erwies sich dieser Ansatz als fruchtbar. Ob sie einen Text oder eine Übung als sinnvoll akzeptieren, entscheidet sich für Erwachsene oft an solchen kommunikativen Details, aus denen sie deren Alltagstauglichkeit ableiten. Rollenspiele und Simulationen von Alltagssituationen bilden folglich auch heute noch den Kern des Fremdsprachenunterrichts auf der Grundstufe.

(2) Vom einzelnen Sprechakt zum Diskurs (und zum Text)

Heute beschäftigt man sich immer noch mit Systemen des Sprachgebrauchs, allerdings nicht mehr nur auf der Ebene der einzelnen Äußerung („Wetten, dass ...?“) oder der direkt aufeinander bezogenen Sprechakte (... – „Topp, die Wette gilt!“), sondern untersucht ganze Diskurse und Texte, betreibt also Diskursanalyse (vgl. als gut lesbare Einführungen Nunan 1993; McCarthy 1991): Wie ist sprachliche Interaktion, wie sind Diskurse strukturiert? Welche Mittel werden zur Gestaltung eines Gesprächsablaufs benutzt? Diskursanalysen können sich nicht nur auf gesprochene Sprache beziehen, sondern auch auf schriftliche Texte (siehe Kap. 2.1.3).

- Bei gesprochenen Diskursen geht es z. B. um Erscheinungen wie
- Sprecherwechsel (Wie kommt man zu Wort, wie erhält man sein Rede-recht?),
 - Themenentwicklung (Wie wird etwas erzählt?),
 - Höflichkeit (Wie direkt oder indirekt bringt man Wünsche, Kritik usw. vor? Was tut man, sein eigenes Gesicht bzw. das des Hörers zu wahren? Wie werden überhaupt die sozialen Beziehungen zwischen den Sprechern gestaltet?),
 - Kohärenz und Kohäsion (Wie werden Redebeiträge gegliedert, Verknüpfungsmittel eingesetzt, inhaltliche Beziehungen deutlich gemacht?).

In neueren Curricula findet man den Begriff ‚Szenario‘, in dem all diese Aspekte zusammenlaufen (siehe Kap. 2.1.2 Prozessorientierte Curricula). In einen Szenario bearbeiten die Gesprächsteilnehmer interaktiv ihre kommunikativen Aufgaben (*tasks*) und versuchen, ihre jeweiligen kommunikativen Ziele zu erreichen. Das Szenario ist der konventionelle Rahmen, das kulturell vereinbarte Schema für Typen von Interaktion, das allen Gesprächsteilnehmern bekannt ist.

Um die Diskursfähigkeit der Lernenden zu üben, die für die Bewältigung kommunikativer Aufgaben Voraussetzung ist, muss man die Lernenden zunächst auf kommunikativ und interkulturell wichtige Elemente in Szenarien aufmerksam machen. Der folgende Ausschnitt aus einer authentischen Unterhaltung veranschaulicht dies.

	Text	Kommentar
Steve	You know that . I mean . I . I mean I'm glad to get back, basically . because I don't understand the people abroad so well. It . it's not quite the same thing.	<i>Sprecherwechsel / Einleitung des eigenen Beitrags / signalisiert, dass er am Wort bleiben möchte (You know – I mean) / bringt Meinung vor (I don't understand) / ,softeners' (not so well – not quite the same thing)</i>
Mary	They've a totally different mentality. And I think about how the Germans shout and scream – they don't really mean it –	<i>Zustimmung / führt ersten Beleg an (And I think about) / ,softener' (they don't really mean it)</i>
Steve	All that pushing for the bus and –	<i>Zustimmung / zweiter Beleg, Bestätigung</i>
Jerry	The English for me are . basically . are much too polite. Really, I'm not used to it in America. In America we . we're also very, very aggressive, not quite as loud as . as perhaps the Germans, but also very aggressive and very pushy. And when somebody's too polite and too retiring, too quiet, it strikes you as being very strange. I sort of wonder . „What is he really feeling? What does he really want?“ And so forth and so on. That was a rather unusual feeling I had in England.	<i>Widerspruch / ,softener' (basically) / bringt Meinung vor / greift Beleg 1 auf und bewertet ihn neu (polite / loud / aggressive: America/ Germany England) / Paraphrase als Betonung (aggressive – pushy, too polite – too retiring – too quiet) / wiederholt Meinung + ,softener' (strikes you as [nicht: „is“!] strange) / begründet Verunsicherung + ,softener' (I + sort of + wonder ...) drückt Unsicherheit aus (What ... really ... ?) / Ankündigung des Endes der Äußerung (And so forth and so on, i. e. signalisiert, dass er ggf. wieder zu Wort kommen möchte), leitet Sprecherwechsel ein + fasst zusammen (That was ... mit fallender Intonation)</i>
Steve	But do you find the English in that respect rather grey people?	<i>reagiert auf implizite Kritik (But ...) durch ,hedging and fencing' (d. h., er versucht, Kritik abzuwehren, indem er eine Hecke = hedge / einen Zaun = fence baut: ,grey' (= dull) statt ,dishonest' = ,unaufrichtig' – was er eigentlich meint)</i>
Jerry	Very reserved. On the one hand I think it's nice after being in America . after living in America for so long, to meet people who are polite and reserved. But on the other hand it's certain, they . they seem to behave rather stiffly in certain ways and they seem to be more tied to certain conventions and certain roles as perhaps Americans are. For example, as a teacher I could never imagine somebody in England saying to me, „Hey Jerry“, whereas in America this is very, very common.	<i>Bestätigung/Entschuldigung + ,softener' (on the one hand ... nice ...) / zusätzliche Meinung und Kritik (But on the other hand ... behave stiffly) + ,softener' (in certain ways) / weitere Kritik (tied to conventions ... and roles) + ,softener' (rather stiffly - seem to be ... – seem to be ... – certain roles – perhaps) / unterstützender Beleg (For example, ...) / Emphase in der Schlussformel (very, very ... + fallende Intonation). Hinweis: Der häufige Gebrauch von ,certain' schränkt die Kritik auf wenige, unspezifische Fälle ein, um den Rückzug offen zu halten, falls sich Steve als Engländer beleidigt zeigen sollte.</i>

(Beispiel aus Quetz 2001, <http://www.cornelsen-teachweb.de/lift-off/>)

Jerry, der Amerikaner, und Steve, der englische Sprecher, sind unterschiedlicher Meinung über die Deutschen. Der Amerikaner geht sogar zu einer kleinen Attacke gegen die Engländer über, um damit implizit die Deutschen als den Amerikanern ähnlich zu verteidigen. Von zuhörenden Lernenden wird hier ein mehrfacher Perspektivenwechsel verlangt: Wie sehen verschiedene Personen die Deutschen von ‚außen‘? Wie sehen sie sich gegenseitig – auch im Vergleich zu den Deutschen? Wie sehen die Deutschen sich selber, und wie sehen sie die anderen? Dies kann an einigen Leitbegriffen, die die Sprecher benutzen (*loud, aggressive, pushy, polite, stiff, reserved, grey, tied to conventions*), erörtert werden.

Diskurse kann man weiterhin auf typische Abfolgen hin untersuchen, z. B. auf Meinungsäußerungen mit oder ohne Begründung, Widerspruch, Verlagerung des Arguments auf ein benachbartes Thema, Unterstützung eines Arguments etc. Wie verhalten sich Sprecher in informellen Diskussionen dieser Art?

Eine andere Beobachtung betrifft die Strategien zur ‚Gesichtswahrung‘: Kein Sprecher sagt dem anderen direkt, dass er völlig anderer Auffassung ist; vielmehr wird zunächst Zustimmung oder Verständnis signalisiert, bevor der Widerspruch gestartet wird. An diesem Gespräch unter Freunden, die sich schon länger kennen, fällt schließlich vor allem auf, wie häufig *softeners* benutzt werden und wie vorsichtig Widerspruch eingeleitet und ‚verpackt‘ wird. Dies wäre bei deutschen Muttersprachlern wahrscheinlich nicht in der gleichen Form geschehen, wie jede Talkshow im Fernsehen beweist. Wenn die Lernenden all die Sprachmittel herausuchen, die der Einschränkung und Relativierung der eigenen Meinung dienen, und versuchen, diese Meinungen auf ihren informativen Kern zu reduzieren, werden sie merken, wie ihnen ihre eigene Sprache – die Mutter- wie die Zielsprache! – plötzlich verfremdet wird.

Es ist also im Grunde ein interkulturelles Lernziel (siehe Kap. 2.2), das man hier verfolgen kann: Wie verhält man sich in einem englischsprachigen Land in Diskussionen? Mit wie viel Nachdruck und Selbstsicherheit artikuliert man seine Meinung, wie sehr muss man sich zurückhalten, welche Höflichkeitsfloskeln werden erwartet? Und: Wie überzeugt ist ein englischer Gesprächspartner von seiner Meinung? Auch wenn sie beim Hörer nur sehr zurückgenommen ankommt – er ist von ihr genauso überzeugt wie ein Deutscher! Nicht umsonst gelten Deutsche, die diese Mittel nicht einsetzen können – obgleich sie sprachlich ja sehr einfach sind –, bei Engländern als allzu direkt oder gar unhöflich.

Betrachtungen von Sprache in Alltagsdiskursen gehören heute zum Standard des Sprachunterrichts. Man erhofft sich davon, dass die Lernenden nicht

nur sprachliche Formen lernen, sondern dass sie durch authentische Sprachmodelle ihre pragmatische und soziolinguistische Kompetenz entwickeln. Das betrifft nicht nur die im Anfangsunterricht üblichen Szenarien für Alltagssituationen („Einkaufen“, „Nach dem Weg fragen“ usw.), sondern auch offenere Formen des Diskurses („Informelle Diskussionen“ usw.).

Weiterführende Literatur

Nunan, D. (1993): *Introducing Discourse Analysis*. London

McCarthy, M. (1991): *Discourse Analysis for Language Teachers*. Cambridge

(3) Tipps zur Entwicklung von Sprechfertigkeit

Bevor man die Lernenden ins kalte Wasser wirft, müssen sie schwimmen lernen. Ein Schritt dazu ist gerade erläutert worden: Sprachbewusstsein schaffen durch Analyse von Diskursen. Ein anderer Schritt wird aus den folgenden Begriffspaaren deutlich.

- Vorkommunikativ (sprachbezogen) – kommunikativ (inhaltsbezogen)

Auch im kommunikativen Fremdsprachenunterricht sollten einzelne Sprachmittel isoliert eingeübt werden, bevor man sich den Inhalten widmet. Selbst in der Muttersprache legt man sich manchmal die Worte zurecht, die man in einer bestimmten Situation benutzen will – etwa bei einer Bewerbung oder bei einem wichtigen Anruf bei einer Behörde – und memoriert den geplanten Dialog, soweit er voraussehbar ist. Nur wer die Auffassung vertritt, Spracherwerb vollziehe sich allein oder am besten im inhaltsorientierten Gespräch (siehe Kap. 3.4.4), wird hier Widerspruch einlegen. Da aber der Gruppenunterricht außerhalb des Landes der Zielsprache kein typischer Erwerbskontext ist (siehe Kap. 3.1), braucht man auf das klassische Repertoire der „Einübungsübungen“ (Nachsprechen, Sätze bilden, Redewendungen einüben usw.) nicht zu verzichten (siehe allerdings Kap. 4.3.3).

Da die meisten Lehrwerke für den Anfangsunterricht viele Übungen enthalten, in denen die Aufmerksamkeit auf der sprachlichen Form liegt („sprachbezogene Übungen“, vgl. schon Black/Butzkamm 1977), wollen wir diesem Aspekt weniger Aufmerksamkeit widmen. Wichtig ist allerdings, den Absprung von diesen Übungen zu schaffen, denn erst jenseits der sprachbezogenen Übung beginnt das Üben von Sprachhandlungen, also der (kommunikativen, inhaltsbezogenen) Sprechfertigkeit. Dies kann nun in vielfältiger Form geschehen.

- Rollenspiele und Simulationen authentischer Situationen

Littlewood hat schon 1975 erläutert, warum das Rollenspiel gut geeignet ist für den Erwerb kommunikativer Kompetenz in einer künstlichen Umgebung – dem Unterrichtsraum. Lernende wollen Redewendungen zur Bewältigung von Alltagssituationen lernen, aber im Unterricht gibt es nicht die entsprechenden Realsituationen, in denen man diese Sprachmittel üben könnte. Littlewood forderte (in Anspielung auf den Dichter Coleridge) „*the willing suspension of disbelief*“ (1975, S. 21; gemeint ist, dass man fiktive Situationen im Klassenzimmer akzeptiert, obgleich man es besser weiß) von den Lernenden: Wenn man die Monotonie des Klassenraums in der Fantasie ausblendet, kann man sich in vielerlei Situationen versetzen und in ihnen sprachlich handeln.

In allen Lehrwerken finden sich heute zahlreiche kurze Alltagsdialoge mit nützlichen Redewendungen, die die TN in Rollenspielen benutzen sollen. Bevor man sie nachspielen und variieren kann, muss man sie aber einüben. Mehrfaches lautes Lesen des Dialogs allein reicht dafür nicht aus. Die TN kleben dabei zu sehr am Text. Ein besseres Mittel sind *defective dialogues*. Man schreibt den Dialog vor der Sitzung (oder in einer Stillarbeitsphase) an die Tafel (oder mit löschbarem Stift auf Folie). Während der nun folgenden Lesedurchgänge löscht man nach und nach Wortteile und Buchstaben weg – Inhaltswörter zuerst. Die immer zahlreicher werdenden Lücken müssen die TN aus dem Gedächtnis ergänzen. Wenn der „defekte“ Dialog dann von jeweils zwei TN gelesen wird, ergänzen die anderen in Gedanken die Lücken ebenfalls. Am Ende können die meisten TN den Dialog wahrscheinlich auswendig – und haben noch nicht einmal das Gefühl, ihn ‚auswendig gelernt‘ zu haben!

Das klassische Feld für Rollenspiele sind ‚Transaktionen‘ (siehe Kap. 2.1.3) oder Dienstleistungsgespräche wie im Restaurant, beim Einkaufen, beim Umtausch einer Ware usw. Die Abläufe in solchen Interaktionstypen sind den Lernenden vertraut; kulturell abweichende Details müssen allerdings erläutert werden (z. B. dass man in den USA am Eingang des Restaurants ein Schild findet „Wait to be seated“, dass amerikanische Kellner in etwas besseren Restaurants sich mit Namen vorstellen, usw.) Zahlreiche Anregungen für den Englischunterricht bietet Porter Ladousse (1987); fast alle sind auf andere Sprachen übertragbar.

Kompliziertere Rollenspiele erfordern manchmal die Nutzung von Rollenkarten, die dafür sorgen, dass das Spiel nicht zu schnell im Sande verläuft. Auf solchen Rollenkarten werden die Situation (eine Gruppe von Freunden plant einen Urlaub und will klären, wie sie die Mitreisenden auf zwei Autos verteilt) und die damit verbundenen Rollen festgehalten sowie *cues* für das gewünschte

Gespräch (Wer hat welches Gepäck? Wer wohnt im gleichen Hotel? Wer ist mit wem besonders gut befreundet? Wer braucht einen Platz vorn im Auto? ... ?); kommunikatives Ziel ist es, einen Konsens über die optimale Verteilung der Plätze zu erreichen. Zur Auswertung kann man solche Rollenspiele auf Kassette (oder Video) aufnehmen und dann das Ergebnis im Kurs diskutieren, um Fehler unauffällig zu korrigieren und idiomatische Varianten zu finden: „Was könnte man hier auch sagen?“

Simulationen authentischer Situationen sind meist komplexer angelegt und erfordern ausführliche Szenarien, etwa wenn man sich – wie in *Frontpage* – darauf einigen soll, welche aus einer großen Zahl von Nachrichten auf die Titelseite einer Zeitung kommen soll (vgl. Jones 1983). Sie sind vor allem im Unterricht mit Fortgeschrittenen zu benutzen (siehe Kap. 4.3.3).

- Unterschiede im Informationsstand überbrücken

Übungen, bei denen TN über unterschiedliche Informationen verfügen, die sie austauschen und zur Lösung einer gemeinsamen Aufgabe nutzen müssen, sind in Kap. 4.3.3 ausführlicher dargestellt worden.

- Unterrichtsdiskurs (nicht-inszenierte, reale Sprechanlässe)

Inhaltsorientierte Kommunikation entsteht in allen Situationen, in denen im Kurs etwas ausgehandelt werden muss. Das beginnt mit der Begrüßung und geht weiter mit der Organisation des Lernens (Arbeitsanweisungen, Ermutigungen, Biten um Erklärung usw.). Interessant ist, dass auch in vorkommunikativen, sprachbezogenen Übungen immer wieder die Lust am Berichten über eigene Erlebnisse und Erfahrungen durchbricht. Dieses Äußerungsbedürfnis sollten KL nicht unterdrücken. Im folgenden Beispiel ist dem KL der Ablauf der Strukturübung allerdings wichtiger als die inhaltlich interessante Äußerung der Teilnehmerin:

- | | |
|------|--|
| KL | Now – I'm interested to know. Why are you learning English? ... Why are you learning English, Frau L.? |
| TN 1 | (liest einen Beispielsatz aus dem Lehrbuch ab) Because I want to be able to use English when I'm on holiday. |
| KL | Yes, that's a good reason, I think. Why are you learning English, Frau M.? |
| TN 2 | Because I want to be able to understand my neighbours. |
| KL | Yes. So that means they are British . or American? |
| TN 2 | Yes . they are (from) / 'dʒæpən /. |
| KL | / dʒə'pæn /. Hm. Then . why are you not learning Japanese? |
| TN 2 | Oh, that's too difficult, I think. |
| KL | Oh, yes. And why are <i>you</i> learning English, Herr N.? |

Hier ergab sich eine Möglichkeit zu einer Fortführung der inhaltlichen Seite des Beitrags: „Sprechen die Nachbarn überhaupt kein Deutsch? Wie kommen sie dann mit dem Alltagsleben zurecht?“ usw. Der KL bricht dies aber abrupt ab und wendet sich dem nächsten Teilnehmer zu – oder besser: der Übung der Struktur.

- Mini-Projekte

Projektarbeit ist eine gute Methode, authentische Kommunikation in den Unterricht zu integrieren (vgl. Fried-Booth 1986 für Englisch; fast alle Beispiele sind auf andere Sprachen zu übertragen). Oft ergeben sich dadurch auch Anlässe, Muttersprachler anzusprechen oder einzuladen. Auch wenn man in der Erwachsenenbildung im Anfangsunterricht eher lehrbuchbezogen arbeitet, kann man doch ab und zu ein Mini-Projekt einfügen; hier sind einige Anregungen, die auch schon im 2. oder 3. Lernjahr zu verwirklichen sind:

Unsere Stadt (ein Video für einen Sprachkurs in der Partnerstadt oder eine Broschüre auf Englisch oder in der Zielsprache für die Touristen in der eigenen Stadt produzieren)

Ein Land, in dem die Zielsprache gesprochen wird (Material über einen Traumurlaub sammeln und präsentieren)

E-Mail Projekte (siehe Kap. 1.4)

Fremdsprachliche Klassenbibliothek (einfache Bücher, z. B. Schulausgaben von moderner Literatur, werden gemeinsam angeschafft, arbeitsteilig gelesen und „rezensiert“; sie werden in der VHS/Sprachenschule/... aufbewahrt; Verleihsystem organisieren)

Grammatikposter (wenn man einen festen Raum hat: Poster mit den wichtigsten Grammatikregeln schön gestaltet und mit Merkhilfen versehen aufhängen, wenn nicht: als PowerPoint-Präsentation an die anderen TN schicken)

...

Auch bei Mini-Projekten sollte man bedenken: Die TN wählen das Thema und entwickeln den Projektplan selbst. Das Ergebnis der Arbeit sollte nach Möglichkeit für andere Menschen relevant sein: Man kann etwas für alle im Kurs Nützliches erarbeiten (Hörkassetten zur Vokabelwiederholung, Grammatikposter usw.), oder man kann Außenstehenden etwas zeigen oder zur Verfügung stellen (ein Video für die Partnerstadt im Land der Zielsprache usw.).

In einem Projektvertrag kann man festhalten, dass auch während der Arbeit in Kleingruppen nach Möglichkeit die Zielsprache gesprochen wird. Sprachliche Hilfen müssen zuvor im Plenum erarbeitet werden: Man überlegt

gemeinsam, welche Sprachmittel im Verlauf des Projekts benötigt werden (Wortfelder sammeln, Redemittel zur zielorientierten Kooperation einüben usw.). Auf Arbeitsblättern oder Postern stehen sie dann allen zur Verfügung. Das angestrebte Produkt sollte nach Möglichkeit abgeschlossen werden: Eine gelungene Arbeit ist motivierend. Bei der Projektarbeit haben KL vor allem eine beratende Rolle: Die TN arbeiten (wie in ihrem Beruf) selbstständig und selbstverantwortlich.

Projekte sollten ‚interdisziplinär‘ sein – eine Forderung, die man bei Mini-Projekten sicher nicht in den Vordergrund stellen kann. Immerhin hat man in den Kursen aber die Fachkompetenz der meist berufstätigen TN, auf die man sich stützen kann: So kann etwa eine Sekretärin bei der Gestaltung von Broschüren usw. ihre Kompetenz bei der Textverarbeitung einbringen.

In einem abschließenden Schritt spricht man über Lernerfahrungen: Was hat geklappt, was nicht? Ist man in seiner Entwicklung weiter gekommen, z. B. was die Nutzung von Informationsquellen oder Wörterbüchern anbelangt?

- Diskussionen und Konversation

In fortgeschrittenen Kursen sind formelle und informelle Diskussionen und die Konversation über interessante Themen möglich (vgl. Nolasco/Arthur 1987). Die Redemittel, die benötigt werden, um Sprecherwechsel zu organisieren, eine Meinung bzw. Widerspruch oder Zustimmung zur Meinung anderer zu begründen und durch die Benutzung von *softeners* höflich zu gestalten, sollte man den TN in Übersichten zur Verfügung stellen; man kann dann bei Diskussionen darauf zurückgreifen. Themen für solche Übungen gewinnt man am besten aus Texten, die gemeinsam gelesen werden. Eine gute Quelle für einfachere Übungen im nur leicht gelenkten Gespräch sind die Modellprüfungssätze für die Sprachenzertifikate, in denen man anregende Bilder und Textvorlagen findet, die man im Kurs auch zu Übungszwecken einsetzen kann.

- Sprachproduktion: Präsentationen

Im Rahmen solcher Aktivitäten wird man sich auch dem monologischen Sprechen zuwenden müssen, denn viele Lernende wollen üben, wie man ein Thema präsentiert, ein kleines Referat hält oder einen längeren, vorformulierten Beitrag zu einer formellen Diskussion leistet. Dabei wird man vor allem auf den angemessenen Gebrauch von Kohärenzmitteln achten (z. B. auf Konnektoren wie ‚wenn ... dann‘, ‚jedoch‘, ‚obgleich‘ usw.) sowie darauf, ob der Beitrag gut gegliedert und logisch konsequent organisiert ist. Vorlagen findet

man wiederum in den Modellprüfungssätzen für die gängigen Prüfungen. Bilder und Statistiken aus Zeitungen, die man sprachlich umsetzen und kommentieren lassen kann, sind ebenfalls flexibel einsetzbare Materialien.

- Storytelling

Es mag überraschen, dass wir in diesem Zusammenhang auch ein methodisches Verfahren empfehlen, das eher aus dem Fremdsprachenunterricht auf der Primarstufe bekannt ist – Geschichten zu erzählen (vgl. Morgan/Rinvoluceri 1988; Garvie 1990; Wright 1995; Taylor 2000). Erzählen (und erzählen lassen) kann man ja nicht nur die dort beliebten Märchen und Fabeln, sondern deren Pendant unter Erwachsenen – Legenden des Alltags. Dies sind Geschichten, die jeder schon einmal als wahre Erlebnisse (‘eines Freundes meines Freundes’ oder ‘eines entfernten Verwandten’) gehört hat und gerne weiter erzählt; einige davon sind auf Deutsch gesammelt (z. B. Brednich: „Die Spinne in der Yuccapalme“), und auch auf Englisch gibt es ähnliche Bücher (z. B. Moores „Urban Legends“). Beim Erzählen übt man nicht nur, Spannungsbögen zu gestalten, sondern auch, wie man andere Menschen zum Zuhören bringt – eine wichtige Fertigkeit, die wiederum die Brücke zum interaktiven Sprechen schlägt.

- Gespräche mit Muttersprachlern

Ganz aktive und mutige Lerngruppen suchen auch Kontakte zu Muttersprachlern, laden sie zu Kurssitzungen ein oder machen Interviews mit ihnen vor Ort. Kontakte herstellen kann man z. B. in den Großstadtkinos, die Filme – meist auf Englisch, manchmal auch in anderen Sprachen – zeigen. Einen anderen, zunehmend beliebteren Weg stellen Lernpartnerschaften dar, wie sie in Kapitel 4.4 („Lernen im Tandem“) beschrieben werden. Der komplexeste Ernstfall nicht simulierter Kommunikation tritt bei einer gemeinsamen Kurzreise ins Land der Zielsprache ein. In Kursen mit Fortgeschrittenen kann man solche Kurzreisen mit landeskundlichen Projekten verbinden (Theater in London und in Deutschland; Gespräche mit Behörden über Probleme von Minderheiten usw.).

An dieser Stelle sei noch einmal auf das Kapitel 4.3.3 verwiesen, in dem sozial-kooperative Sprachlernspiele aller Art sowie kommunikative Aufgaben (*tasks*) dargestellt wurden, in denen sprachliches Handeln mit anderen Lernenden gemeinsam geübt wird. Dieses Kapitel zur Entwicklung der Sprechfertigkeit hat viele Dinge, die bereits dort behandelt wurden, noch einmal aus einer anderen Sicht aufgegriffen.

Weiterführende Literatur

Bygate, M. (1987): *Speaking*. Oxford

Arendt, M. (1997): Simulationen. In: *Der fremdsprachliche Unterricht/Englisch*, H. 26, S. 4-10 (dort auch weitere Lesehinweise)

Legutke, M./Thomas, H. (1991): *Process and Experience in the Language Classroom*. London

Vázquez, G. (2000): *La destreza oral. Conversar, exponer, argumentar*. Madrid

Nieweler, A. (2002): Zur Förderung mündlicher Kompetenzen im Französischunterricht. In: *Der fremdsprachliche Unterricht/Französisch*, H. 55, S. 4-12

Gaonac'h, D. (Hrsg.) (1990): *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère*. (Coll F.). Paris

5.4.2 Hör- und Leseverstehen

Hör- und Leseverstehen sind keine ‚passiven‘ Fertigkeiten, sondern höchst aktive rezeptive Prozesse, die den Einsatz einer Reihe von Strategien erfordern. Hörverstehen ist meist in Interaktion eingebunden, oft aber auch ‚Einweg-Hören‘ von Medien. In den folgenden Abschnitten werden wir zunächst die Prozesse und Strategien beim Hören bzw. beim Lesen betrachten, uns dann mit Textsorten befassen und schließlich Tipps für die Schulung beider Fertigkeiten geben.

(1) Prozesse und Strategien beim Hörverstehen

Beim Hören treffen zwar die Schallwellen, die der Sprecher (oder das Medium) produziert, linear auf unser Ohr; der Hörprozess ist aber nicht linear und ‚passiv‘. Man kann das leicht nachvollziehen: Sie als Leser oder Leserin dieser Zeilen könnten diesen Satz – angenommen, Sie hörten ihn in einem Vortrag – leicht beenden, obgleich Sie noch nicht wissen, ...

Vermutlich haben Sie sinngemäß ergänzt: „... was der Verfasser sagen will.“ Als Hörer oder Leser denkt man also mit, bildet übergeordnete Sinneinheiten („Superzeichen“), stellt Vermutungen über den Fortgang der Aussage(n) an. Man ist beim Hören dem bereits Gesprochenen also immer ein paar Schritte voraus, und das ist wichtig, weil man so den (Ultra-)Kurzzeitspeicher des Gedächtnisses entlastet für die Aufnahme der nächsten Lautketten. Man braucht dann nur noch zu verfolgen, ob die Äußerung wirklich so weiterging, wie man dachte, und kann sich bereits auf die Verarbeitung der nächsten Äußerung einstellen.

Beim Hören muss man allerdings auch phonemische Unterscheidungen treffen (siehe Kap. 5.5.1), d. h., die Schallwellen segmentieren und Wort- und andere Sinneinheiten identifizieren. In unserer Muttersprache hilft uns dabei unsere Vertrautheit mit Szenarien (s. o., auch: kulturelle Schemata, Diskursstruk-

turen, Kontexte und Situationen, die in unserer Kultur üblich sind), aber natürlich auch die soliden Kenntnisse des Wortschatzes und der Grammatik, die es ermöglichen, blitzschnell Wörter und Strukturen zu identifizieren und Schlüsse in Bezug auf den Fortgang des Textes zu ziehen.

Anfänger in einer Fremdsprache hören eher ‚aufsteigend‘ (*bottom-up*), gehen also von Detail zu Detail, von Wort zu Wort, und versuchen, sich den Sinn zusammenzusetzen. Geübte Hörer hingegen hören meist ‚absteigend‘ (*top-down*), erfassen also den Sinn einer Äußerung eher ganzheitlich, überprüfen ihre Hypothese über den Fortgang der Äußerung an den Details und richten, wenn sie korrekt war, ihre Aufmerksamkeit auf das nächste Informationsbündel (*chunk*). Fortgeschrittene Lernende einer Zielsprache können dies besser als Anfänger, sie können also auch ‚schneller‘ hören und sind weniger auf Details fixiert.²

Beim Hören (oder Lesen) eines Textes im Alltag muss man nicht immer alles Wort für Wort verstehen. Im Unterricht wollen Anfänger aber immer „alles“ verstehen, auch wenn es dem KL nicht in seine Unterrichtskonzeption passt, die vielleicht auf ganzheitliches Textverstehen abzielt.

Hörstrategien richten sich nach der Art des Textes und danach, wie man ihn hören will: Man hört selektiv, global oder detailliert. Wenn man einem Text Information entnehmen will, hört man ihn anders, als wenn man sich unterhalten lassen will. Einem Wetterbericht im Radio oder im Fernsehen z. B. entnimmt man die wichtige Information meist nur selektiv („Ziehe ich morgen den Wintermantel an?“), einen Spielfilm oder eine informative Sendung im Rundfunk möchte man ‚global‘ verstehen, d. h. die Handlung oder den Sinn aufnehmen; bei einer wissenschaftlichen Vorlesung versucht man meist, Details zu verstehen.

Beim Hören aktiviert man immer das Wissen, über das man schon verfügt, und verknüpft die neue Information mit dem bereits Gewussten; bei einem Wissenschaftsbericht im Fernsehen z. B. merkt man sich vor allem, was man noch nicht wusste. Die Kenntnis dieser Strategien ist wichtig, wenn man Aufgaben zu Hörtexten plant.

(2) Authentische Texte – gesprochene Sprache

Authentische gesprochene Sprache ist für Anfänger oft schwer zu verstehen. Wie wir weiter unten (siehe Kap. 5.5.1) noch zeigen werden, findet man in ihr Auslassungen, abgeschwächte Vokale, Verschleifungen und viele andere phonetische Erscheinungen, die nicht auftreten, wenn Wörter einzeln artikuliert werden.

Dazu kommen Varietäten einer Sprache (Dialekte und die Art, wie die gleiche Sprache in einem anderen Land gesprochen wird, etwa britisches und amerikanisches Englisch), mit denen man nicht immer vertraut ist. Auch in der Syntax finden sich oft Abbrüche, Überlappungen, Füllsel und viele andere Dinge, die das Zuhören erschweren. Im folgenden Text erzählt eine Lernende in einem Interview von ihren Schwierigkeiten im Sprachkurs:

„Ich würd sagen . Sprachen zu erlernen . gerade English .. weil ich (das nicht) in der Jugend schon geschafft habe .. mich mit auseinandergesetzt habe .. es fällt mir unwahrscheinlich schwer! Weil . ich sehe da kein Vorankommen, ne? [...] Weil man einfach zu wenig damit konfrontiert wird. Man sitzt dann wieder wohl zwei Mal in der Woche . und dann (*unverständlich*) wenn's Jahr vorbei ist . entweder mach ich dann weiter oder . der andere hört auf. Und wenn man jetzt wieder aufhört für zwei oder drei Jahre, ist der größte Brocken schon wieder weg . weil man nämlich dann kaum nämlich spricht.“ (Datenkorpus zu Quetz 1991).

Oft kommen noch Hintergrundgeräusche hinzu (in einer vollen Kneipe), oder die Sprache ist durch die Übertragung verzerrt (etwa bei Ansagen in der Bahn). Auf all diese Schwierigkeiten müssen Lernende vorbereitet werden, weil sie noch mehr als Muttersprachler unter diesen Phänomenen leiden. Eine solche Vorbereitung kann der Fremdsprachenunterricht nur leisten, indem Medien eingesetzt oder authentische Kommunikationssituationen geschaffen werden (siehe Kap. 1.4).

Eine Forderung, die man an Hörtexte richten muss, ist deshalb, dass sie authentisch oder realen Kommunikationssituationen angenähert sein sollten (siehe Kap. 5.2.2). Das bedeutet, dass sie nicht ungewöhnlich langsam gesprochen werden; Wortschatz und Strukturen müssen allerdings dem Niveau (aber nicht den Kenntnissen!) der Lernenden angepasst sein und der Inhalt sollte ihren Interessen entgegenkommen. Geeignete Texte sind: Mitschnitte aus dem Radio (Wetterberichte, Nachrichten, Werbung, Ansagen, ...); Hörtexte, die man mit Muttersprachlern selbst erstellt (Interviews, kleine Spielszenen zu Alltagssituationen, Erzählungen über Dinge, die man erlebt hat, ...); manchmal auch Materialien aus anderen Lehrwerken auf gleichem Niveau. Eine solche Sammlung von Hörmaterialien sollte man kollegial zusammenstellen und in der VHS für alle verfügbar machen.

(3) Tipps zur Entwicklung des Hörverstehens

Die Schulung des Hörverstehens sollte bereits in den ersten Wochen des Fremdsprachenunterrichts und nicht erst bei Fortgeschrittenen einsetzen. Je eher man sich daran gewöhnt, authentische Sprache zu verstehen und nicht nur die didaktisch ‚bereinigte‘ und meist verlangsamte Sprache der KL (die oft dazu

auch noch eine Lernalterssprache ist, wenn auch auf fortgeschrittenem Niveau), desto besser. Die Schulung des Hörverstehens beginnt man am besten mit kommunikativen Übungen (siehe Kap. 5.4.1), bei denen Phoneme (vgl. Kap. 5.5.1) unterschieden werden müssen („Did you hear *sheep* or *ship* / *tree* or *three*?“, vgl. Baker 1977/1981, 1982). Daneben sollten von Anfang an kürzere authentische Hörtexte benutzt werden.

Über die Aufgaben, die man zu Hörtexten stellt, hat Solmecke (1993, S. 53) einmal gesagt, es gebe keine schweren Texte, sondern nur schwere Aufgaben. Das stimmt insofern, als man selbst bei anspruchsvolleren Aufnahmen seine Fragen auf einfache Sachverhalte beschränken kann: Wie viele Sprecher hört man? Wo ist die Aufnahme vermutlich entstanden? usw. – und das ist bei Alltagstexten meist leicht herauszufinden. Bei der Erstellung eigener Aufgaben zu Hörtexten hilft folgende kleine Aufgabentypologie:

A Geschlossene Aufgaben

1 non-verbal

- Bild-Text-Zuordnung (z. B.: 3 Hörtexte, auf denen sich Personen in verschiedenen Situationen begrüßen, dazu 4 Zeichnungen)
- Bildabfolge rekonstruieren (z. B. ein Tageslauf wird erzählt, Bilder müssen geordnet werden)
- Bild vervollständigen (z. B. Weg auf Stadtplan einzeichnen)
- eine Handlung nach Anweisung ausführen (auch bekannt als *Total Physical Response*)
- ...

2 verbal

- Richtig/Falsch-Aufgaben (gelegentlich auch Mehrfachwahlantworten/*multiple choice*)
- Aussagen verbinden (in der linken Spalte stehen z. B. die Satzanfänge von Aussagen über den Hörtext, in der rechten Spalte – aber in anderer Reihenfolge – wie die Sätze weiter gehen)
- halboffen: eine Aussage vervollständigen
- Aussagen Sprechern zuordnen
- ...

B Offene Aufgaben

3 verbal

- Fragen zum Text beantworten
- Reaktion auf die Frage / Aussage eines Sprechers („How are you?“ – TN-Reaktion: „Fine, thanks.“)
- Notizen machen
- Richtig/Falsch-Antworten begründen
- Text zusammenfassen (in der Muttersprache)
- Text zusammenfassen (in der Zielsprache)
- Text kommentieren
- ...

Der regelmäßige Einsatz von Tonträgern ist heute meist kein Problem mehr, höchstens der Anschaffungspreis der Materialien kann abschrecken. Es gibt aber mittlerweile auch viele Quellen im Internet, die man kostenfrei nutzen kann. Für Englisch findet man z. B. bei <http://www.cornelsen-teachweb.de/lift-off/> eine Reihe von authentischen Aufnahmen im MP3-Format bzw. als *.dat-Datei, die man herunterladen und auf eine CD brennen kann (z. B. „Englisches“, „Authentische Aufnahmen“, „Szenarios“). Vergleichbare Materialien gibt es – nicht nur im *teachweb* – auch für andere Sprachen.

Weiterführende Literatur

Solmecke, G. (1993): Texte hören, lesen und verstehen. München

Ur, P. (1984): Teaching Listening Comprehension. Cambridge

Rost, M. (1994): Introducing Listening. Harmondsworth

Rost, M. (1990): Listening in Language Learning. London

Meißner, F.-J./Burk, H. (2001): Hörverstehen in einer unbekannten romanischen Fremdsprache und methodische Implikationen für den Tertiärsprachenerwerb. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung, H.1, S. 63-102

(4) Prozesse beim Leseverstehen

Fast alles, was in (1) über das Hörverstehen gesagt wurde, gilt auch für das Leseverstehen (vgl. Solmecke 1993). Der wesentlichste Unterschied ist, dass man beim Lesen innehalten, zurückblicken und Dinge nachschlagen kann, die man nicht verstanden hat. Auch Leseprozesse sind aufsteigend (*bottom-up*) oder absteigend (*top-down*). Es ist interessant, die Augenbewegung von Lesenden zu beobachten: Anfänger wandern meist kontinuierlich von Wort zu Wort, geübte Leser ‚springen‘ von Schlüsselbegriff zu Schlüsselbegriff bzw. von *chunk* zu *chunk*.

(5) Strategien beim Lesen von Alltagstexten

Es gibt im Alltag viele verschiedene Arten von Sachtexten (zu literarischen Texten siehe Kap. 2.3, 5.2), die man mit unterschiedlichen Strategien liest. *Informative Texte* wie Nachrichten in der Tageszeitung, Berichte, Seiten mit Sachinformationen aus dem Internet usw. überfliegt man zunächst und stellt fest, ob sie nützliche Informationen enthalten (*skimming*); dann konzentriert man sich auf die wichtigen Details, macht sich Notizen, kopiert vielleicht den Text oder lädt ihn auf den PC herunter. Das Tagesprogramm in der Fernsehzeitung hingegen liest man nicht von Anfang bis Ende, sondern mit einer Suchabsicht: Man steuert möglichst schnell die Teile an, die einen interessieren („Wann wird das Fußballspiel übertragen?“ – „Was gibt’s heute für einen Krimi?“ usw.). Diese Lese-strategie, das selektive Lesen oder auch *scanning*, benutzt man im täglichen Leben bei bestimmten Textsorten sehr häufig.

Andere Texte sollen dazu überreden, etwas zu tun (*persuasive Texte*), etwa Anzeigen, Versandhauskataloge, Wahlwerbung. Man liest sie selten bewusst, und sie entfalten ihre Wirkung oft erst viel später, wenn man im Laden nach einem Produkt greift. Offen handlungsleitend dagegen sind *regulative Texte* wie Gebrauchsanweisungen, Verträge, Kochrezepte usw. Diese Texte setzt man in Handlungen um, befolgt also Wort für Wort (oder Bild für Bild ...), was darin steht.

Es gibt auch Texte, deren Funktion es ist, Gefühlen, Meinungen und Einstellungen des Schreibers Ausdruck zu verleihen (*expressive Texte*). Dazu gehören Kommentare in der Zeitung, Leserbriefe, Essays, Buchbesprechungen usw. Diese Texte liest man zwar mit Hilfe der üblichen Lesestrategien; sie aktivieren aber stärker als andere Sachtexte affektive Komponenten der Persönlichkeit: Manchmal regt man sich so über sie auf, dass man eine Erwiderung verfasst ...

Textsorte und Leseintention bestimmen also die Lesestrategie, mit der man an einen Text herangeht. Man strebt an: Globalverstehen, Detailverstehen oder selektives Verstehen.

(6) Tipps zur Entwicklung des Leseverstehens: Textsorten und Aufgaben

Viele KL spielen Lehrbuchtexte, ganz gleich, um welche Textsorte es sich dabei handelt, bei geöffnetem Buch von der Kassette vor und lassen sie danach laut lesen; die TN dürfen sich alle unbekannten Wörter erklären lassen; weiterhin gibt es Fragen zum Text und eventuell wird der Text noch ein oder zwei Mal laut gelesen. Danach ist der Text für die Schulung des Hör- und Leseverstehens, wie es oben beschrieben wurde, nicht mehr zu verwenden. Hier sind deshalb folgende Tipps zum Umgang mit Texten aller Art:

- Nützlich ist eine Vorentlastung, eine *warm-up exercise* z. B. in Form eines Assoziogramms oder einer *mind map*, in denen zentrale Begriffe oder Schlüsselwörter auftreten, also einer *pre-reading activity*. Dies schafft bei den TN gleichzeitig eine Erwartungshaltung, die das Lesen erleichtert.
- Während des Lesens ist zu beachten: Man muss nicht alles Wort für Wort verstehen! Man sollte also einen Text auch nicht Wort für Wort übersetzen. Der Lesezweck bestimmt vielmehr die Lesestrategien (s. o.) und damit auch den Aufgabentyp bei der Bearbeitung.

Texte für den Unterricht sollten ebenfalls authentisch oder zumindest realen Kommunikationssituationen angenähert sein. Das bedeutet auch, dass sie

nicht zu sehr gekürzt oder künstlich vereinfacht werden (zur Auswahl von Texten siehe Kap. 5.2).

Aufgabentypen kann man nach verschiedenen Kriterien definieren und sich beim Schreiben von Aufgaben daran orientieren; die Typologie der Höraufgaben (s. o.) kann man hier ebenso benutzen wie einen Ansatz, der von mentalen Operationen ausgeht, die bei Aufgaben verlangt werden:

- zuordnen (Überschriften den Abschnitten im Text/Bilder einem Text/...)
- sortieren/strukturieren (Textteile in eine korrekte Abfolge bringen)
- Indizien finden (Schlüsselwörter markieren/wesentliche Argumente unterstreichen)
- (Wahr-/Falsch-)Entscheidungen treffen
- reproduzieren/zusammenfassen
- ergänzen (Lückentext/paralleler Lückentext, etwa eine Kurzfassung des Ausgangstexts mit Lücken zum Einsetzen wichtiger Wörter, auch von Konnektoren und anderen Funktionswörtern)
- korrigieren (falsche Texteinschübe identifizieren).

Lese- wie Hörverstehen muss man von Anfang an üben, indem man z. B. auch für interaktive Phasen des Unterrichts Textvorlagen benutzt. Darüber hinaus ist die isolierte Übung aber ebenfalls wichtig, weil man dabei gezielter auf Schwierigkeiten eingehen und Hör- und Lesestrategien erläutern und üben kann.

Weiterführende Literatur

Solmecke, G. (1993): Texte hören, lesen und verstehen. Berlin u. a.

Lutjeharms, M. (1988): Lesen in der Fremdsprache. Bochum

Wallace, C. (1992): Reading. Oxford

5.4.3 Schreiben

In Curricula und Lehrwerken für den Unterricht mit Erwachsenen auf der Grundstufe spielt Schreiben meist nur eine untergeordnete Rolle; das „lernunterstützende“ Schreiben – meist bei Einsetzübungen in Arbeitsbüchern oder beim Anfertigen von Vokabellisten – steht hier im Vordergrund. Ganz selten soll z. B. einmal ein Brief an ein Hotel geschrieben werden oder eine Urlaubspostkarte mit den üblichen Grüßen. Erst bei Fortgeschrittenen widmet man dem kommunikativen Schreiben mehr Aufmerksamkeit (vgl. Solmecke 1997). Schreibprozesse sollte man aber bereits bei Anfängern fördern; dies ist besonders wichtig, wenn einige TN der lateinischen Schrift (oder jeglicher Schrift) nicht kundig sind. Man beginnt mit Einkaufslisten, Ansichtskarten aus fiktiven Ferien oder Namens- und Adressenlisten, die die TN untereinander austauschen. Als erste

Schreibübung und gleichzeitig als Lernstrategie zum Ordnen der Gedanken eignen sich auch *mind-maps* und Stichworten zu einem Thema.

Man kann folgende Typen von Schreiben unterscheiden:

- *personales Schreiben* (über sich selbst Auskunft geben, etwa in einem Tagebuch, in Notizen, in einem Erlebnisbericht, auf einer Urlaubspostkarte),
- *pragmatisches Schreiben* im Alltag (Formulare ausfüllen, E-Mails verfassen, Kochrezepte zusammenstellen, Glückwünsche oder Einladungen, eine Ortsbeschreibung für eine Einladung / eine Danksagung formulieren etc.),
- *expositorische Texte verfassen* (Notizen für einen Vortrag machen, eine Stellungnahme, einen Beitrag für eine Fachzeitschrift verfassen etc.),
- *kreatives Schreiben* (Verfassen von kleinen Gedichten, Erzählungen, kurzen Hörspielen oder Theaterstücken, Cartoontexten, Umdichten von Liedern zu Parodien etc.) (vgl. Kast 1999).

Besonders Vorschläge zum pragmatischen Schreiben dürften für viele Kursteilnehmer eine willkommene Abwechslung von der Arbeit mit dem Lehrwerk darstellen, aber auch die kreativen Unterrichtsvorschläge sind nützlich, dienen sie doch dem spielerischen Experimentieren mit Sprache, dem individuellen Ausdruck der Persönlichkeit der Lernenden und fördern damit die Motivation.

Man muss allerdings beachten, dass das Verfassen von Texten, die ‚veröffentlicht‘ werden sollen – was eigentlich schon der Fall ist, wenn sie dem KL vorgelegt werden –, nie mit der ersten Version abgeschlossen ist; geschriebene Texte durchlaufen – anders als gesprochene – meist mehrere Stadien der Revision, oft als Folge von Kritik oder Selbstkritik (vgl. Hedge 1988). Gerade die Korrektur von Schreibprodukten ist besonders aufwändig. Diese Investition lohnt sich aber, denn viele TN stoßen im Alltag schon an ihre Grenzen, wenn sie z. B. in der Zielsprache einen Fragebogen ausfüllen sollen, und etwas fortgeschrittene TN möchten oft auch lernen, wie man schriftlich in der Zielsprache angemessen kommuniziert, E-Mails verschickt oder einen längeren kohärenten Text verfasst.

– ***Eine ‚pragmatische‘ Textsorte für Anfänger: Einladungen verfassen und annehmen oder ablehnen.***

- KL verteilt an alle TN je eine leere Seite aus einem Terminplaner. Auf der Seite sollte eine ganze Woche abgebildet sein.
- Die TN füllen alle Wochentage mit mehreren kurzen Notizen aus (z. B. Mittwoch 9:00 Zahnarzt, 20:00 Kino mit Chris etc.).

- Partnerarbeit: TN schreiben ihrem Partner einen kurzen Brief, in dem sie zu einer Aktivität im Verlauf der Woche einladen.
- Die Briefe werden ausgetauscht und die Schreibpartner konsultieren ihre Terminkalender. Je nach Plan können sie die Einladung annehmen oder ablehnen und einen Alternativtermin vorschlagen – schriftlich natürlich.
- Vorher sollte festgelegt werden, ob die Briefe formell oder eher informell sein sollen
(vgl. Hedge 1988, S. 79-80).

Solche Schreibaufgaben sind oft mit Leitpunkten gesteuert, die die sachliche Gestaltung des Texts fördern sollen: „Schreiben Sie einen Brief an Ihre Bekannte in Österreich, die Sie für eine Woche zu sich nach Hause einladen wollen. Schreiben Sie ihr,

- welche Ausflüge Sie mit ihr machen wollen;
- was für Ihre Bekannte die beste Jahreszeit für die Reise ist;
- welche Kleidung sie mitnehmen soll;
- wie sie sich am besten auf die Reise vorbereiten kann.“
nach: *Zertifikat Deutsch*, S. 387-388).

– **Expositorisches Schreiben für Fortgeschrittene: Bilder versprachlichen**

Eine beliebte Textsorte in Tests ist die Versprachlichung von Grafiken:

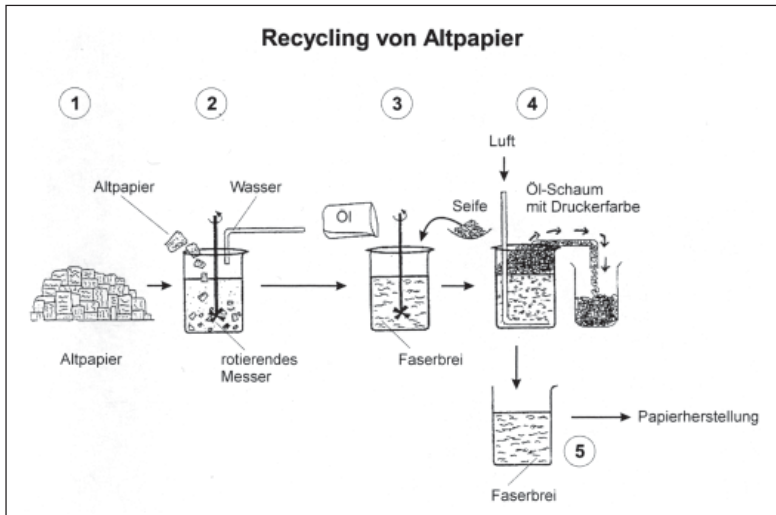


Abb. 3: (Quelle: TestDaf Modellsatz 1, 2000)

Solche Aufgaben üben das expositorische Schreiben, indem sie Inhalt und Textaufbau durch das Bild steuern, dabei aber gleichzeitig ein großes Spektrum an Verknüpfungsmitteln zur Herstellung eines angemessenen Textes erfordern.

– **Kreatives Schreiben für Anfänger oder Fortgeschrittene: Ein Bildgedicht**

Bei kreativen Schreibaufgaben ist es besonders wichtig, dass in der Gruppe eine lockere und vertrauensvolle Atmosphäre herrscht; die TN sollten keine Angst haben, eine kleine selbstverfasste Geschichte oder ein eigenes Gedicht vorzulesen, sondern Spaß daran haben, mit der neuen Sprache zu experimentieren und zu spielen. Hier gibt es keine richtigen oder falschen Lösungen, sondern eine Vielzahl von akzeptablen Möglichkeiten. Es werden auch nicht alle Fehler korrigiert (siehe Kap. 5.5.3).

Die folgende Aufgabe – Bildgedichte zum Thema Frühling – eignet sich für TN, die erst ganz wenige Wörter in der Fremdsprache kennen, aber auch für fortgeschrittene Lernende. Wichtig ist hier vor allem die originelle graphische Gestaltung. Mit leicht zu visualisierenden Begriffen kann man kleine Kunstwerke aus Bild und Text herstellen, die man im Arbeitsraum aufhängen oder in einem kleinen Buch „veröffentlichen“ kann.

SPRING (von unten nach oben zu lesen, wie Blumen wachsen!)

s		g			m
r		n			o i
e		i	s		s n
w		w	e		s g
o	e	o	e	e	o
l	r	r	r	r	l
f	a	g	t	a	b
S	P	R	I	N	G

PRINTEMPS

Printemps

Roses

Iris

Narcisse

Tulipes

Eclore

Mimis

Pousser

Soleil

– **Kreatives Schreiben für Fortgeschrittene: Einen Cartoontext verfassen**

Man sucht aus einer Zeitschrift einen passenden Cartoon aus, überdeckt die Schrift in allen oder fast allen Sprechblasen des Cartoons und kopiert die Geschichte. Der Cartoon wird an die TN verteilt. In einem ersten Gespräch unterhalten sich die TN mit dem KL über Konventionen des Genres Cartoon, z. B. über „Sprechblasen“ und „Denkblasen“ (oft wie Wölkchen). Die TN füllen dann einzeln oder in Partnerarbeit alle leeren Kästchen aus. Im Plenum werden die einzelnen Vorschläge miteinander verglichen. Natürlich gibt es keine ‚falschen‘ Lösungen, sondern viele verschiedene Möglichkeiten, die Sprechblasen auszufüllen. Die TN können zum Schluss entscheiden, wie ihr Cartoon enden soll, d. h., sie haben die Möglichkeit, der Geschichte noch ein Bild als Skizze hinzuzufügen. Vielleicht entscheiden sie sich aber auch für ein ‚offenes‘ Ende. Die verschiedenen Cartoons können wie eine Wandzeitung aufgehängt werden.

– **Schreiben in Kursen jenseits der Grundstufe**

Wie man das neue Medium Internet für Schreibübungen nutzen kann, ist in Kapitel 1.4 dargestellt worden. Bei Schreibübungen sollte man auch Aufgabentypen benutzen, wie sie in Zertifikatsprüfungen üblich sind, um die TN darauf vorzubereiten. Dazu zählen vor allem das Schreiben pragmatischer und expositorischer Texte nach Leitpunkten, wozu auch die sprachliche Umsetzung von Bildern und Grafiken gehört.

Weiterführende Literatur

Börner, W./Vogel, K. (Hrsg.) (1992): Schreiben in der Fremdsprache. Prozess und Text, Lehren und Lernen. Bochum

Hedge, T. (1988): Writing. Oxford (Ressource Books for Teachers)

Kast, B. (1999): Fertigkeit Schreiben. Berlin u. a. (Fernstudieneinheit, Goethe-Institut/GhH/DIFF)

Solmecke, G. (1997): Einige Gedanken zur Ausbildung der Schreibfertigkeit im Fremdsprachenunterricht mit Erwachsenen. In: Burger, G. (Hrsg.) (1997): Fortgeschrittener Fremdsprachenunterricht an Volkshochschulen. Frankfurt/M., S. 47-59

Börner, W. (1998): Schreiben im Fremdsprachenunterricht. In: Jung, U. O. H. (Hrsg.): Praktische Handreichungen für Fremdsprachenlehrer. Frankfurt/M. u. a. (2. verb. Aufl.), S. 287-294

5.5 Methoden zur Entwicklung linguistischer Kompetenzen

5.5.1 Ausspracheschulung und Hörwahrnehmung

Die Schulung der Aussprache müsste gerade im kommunikativen Fremdsprachenunterricht eine wichtige Rolle spielen – dennoch wird sie von vielen Lehrenden vernachlässigt. Man meint wohl, Aussprache übe man in einem sprechak-

tiven Unterricht ohnehin ständig mit. Ob das vertretbar ist, ist Gegenstand dieses Kapitels.

(1) Aussprachestandards

Die Phonetik war um 1900 die für Fremdsprachenlehrer aufregendste Sparte der Sprachwissenschaft. Die ‚direkte Methode‘ des Fremdsprachenunterrichts, bei der es vor allem um den Vorrang des Mündlichen (der Aussprache) gegenüber Grammatik und Übersetzung ging, bezog sich immer wieder auf sie. Dem bekanntesten Phonetiker dieser Zeit, Henry Sweet, hat George Bernard Shaw in *Pygmalion* (das Musical *My Fair Lady* basiert auf diesem Stück) ein Denkmal gesetzt: Er war das Vorbild für Professor Higgins, der Eliza Doolittle eine standesgemäße Aussprache beibringen wollte – ein literarisches Dokument der Auseinandersetzung mit Aussprachestandards!

Phonetikern geht es – wie Professor Higgins – um lautliche Feinheiten: Eliza sollte ja ihren sozial nicht sehr angesehenen Akzent verlieren. In der Phonetik untersucht man, wie Menschen mit Hilfe ihrer Sprechwerkzeuge die Laute von Sprachen artikulieren. Dalton/Seidlhofer (1994, S. 2) sprechen hier von *sounds in the body* (der physikalischen Seite von Lauten) und veranschaulichen so den Unterschied zu einem anderen Zweig dieser Wissenschaft, der Phonologie, die sich mit *sounds in the mind* (ihrer kognitiven Seite) befasst, also dem Phonemsystem einer bestimmten Sprache. Um eine Sprache verstehen zu können, muss man nämlich ihre Phoneme als Elemente eines Zeichensystems verstehen, mit dessen Hilfe Bedeutung übermittelt wird. Verstehensleistungen vollzieht man im Gehirn, wenn man Lautketten, die andere Sprecher produzieren, mit Bedeutungen verbindet.

Die Phonetik liefert Lehrenden also das Handwerkszeug für Hilfen bei der Ausspracheschulung, die Phonologie für die Schulung des Hörverstehens. Beide aber sind wichtig für die Beantwortung zentraler Fragen des Fremdsprachenunterrichts mit Erwachsenen: Wie viel Wert legt man auf die Schulung der Aussprache: Genügt es, wenn Erwachsene phonemisch korrekt zu sprechen lernen, also das System der Laute im Großen und Ganzen beherrschen? Oder legt man Wert auf eine phonetisch möglichst akzentfreie Aussprache? (Zur Rolle, die der Faktor Alter dabei spielt, siehe Kap. 3.5.1.).

- *Phoneme – der systematische Aspekt der Aussprache*

Beim Verstehen von Sprache filtern wir die wahrgenommenen sprachlichen Signale aus dem Lautkontinuum, das auf uns einströmt, heraus, um ihnen

eine Bedeutung zuzuschreiben. Den Filter für das System der Laute unserer Muttersprache haben wir schon in früher Kindheit aufgebaut (vgl. Grotjahn 1998a).

Phoneme sind Elemente des Lautsystems einer Sprache. Phonem wird definiert als die kleinste bedeutungsunterscheidende Einheit einer Sprache: Jedes Mal, wenn sich ein Phonem in einer Lautkette ändert, verstehen wir ein anderes Wort. In der Abfolge der englischen Wörter *bit* – *bet* – *bat* – *but* ändert sich jeweils nur ein Phonem: der Vokal; /ɪ/ und /e/ sind ein Minimalpaar. Bei anderen Wörtern wie *bit* – *pit*, *bet* – *pet*, *bat* – *Pat* oder *sit* – *sick* ändert sich jeweils nur ein Konsonant.

Die Auswahl der Laute, die in einer Sprache als Phoneme benutzt werden, ist konventionell: Alle Sprecher des Englischen verstehen dessen Phoneme als bedeutungsunterscheidend. Sprache muss systematisch sein, weil sonst Kommunikation nicht möglich wäre. Viele KL meinen, dass man nur phonemisch korrektes Sprechen lehren müsse, damit die Lernenden sich mit Sprechern der Zielsprache verständigen können. Die vorwiegend phonemische Lautschrift in Lehr- und Wörterbüchern spiegelt diese Auffassung übrigens ebenfalls wider.

Man muss diese Meinung aber nicht unbedingt teilen. Fehler im phonemischen Bereich können zwar zu Verständigungsschwierigkeiten führen, z. B. eine unklare Aussprache des [b / p] am Wortende, weil etwa *cab* und *cap* eine andere Bedeutung haben. Andererseits kann man aber ohne Weiteres annehmen, dass der situative Kontext solche Missverständnisse sofort ausräumt: Der Satz „I need a cab“ würde wohl nur in einem höchst konstruierten Kontext als „I need a cap“ falsch verstanden werden (etwa: in einem Hutgeschäft sagen, dass man ein Taxi braucht!). Auch bei romanischen Zielsprachen haben z. B. Hessen Schwierigkeiten, weil sie oft b und p nicht unterscheiden, man denke z. B. an *peser* = wiegen und *baiser* = küssen; aber auch hier wirkt der Kontext wohl fast immer klärend.

- *Gesprochene Sprache – so individuell wie der Fingerabdruck*

Genauer betrachtet gibt das Phonem aber nur einen idealisierten Prototyp für die Artikulation an. Und schon bei der Verknüpfung von Phonemen zu Wörtern kann man Interessantes beobachten: Der häufigste Vokal in der gesprochenen englischen Sprache kommt in der geschriebenen gar nicht vor. Es ist das *Schwa*³, in Lautschrift: /ə/. Vokale in schwachtonigen Silben werden nämlich beim Sprechen fast immer zu abgetönten Varianten verändert. Man sagt also nicht „/tu:/ go“, sondern „/tə/ go“. Schlägt man im Wörterbuch nach, stellt man

fest, dass z. B. bei *every, hospital, natural, national, pleasant, practical* einige Vokale zu /ə/ abgetönt sind oder sogar ganz entfallen (/ˈevri/, /hɒspɪtl/ usw.). Diese und andere Wörter haben beim flüssigen Sprechen sogar weniger Silben als die Schriftform vermuten lässt: *natural* und *national* z. B. haben volltonig drei Silben, im Fluss der gesprochenen Sprache aber oft nur zwei. Die Realisierung der Phoneme eines Systems wird in der Praxis also stark durch Erscheinungen des Sprachgebrauchs beeinflusst. Dieses Phänomen gibt es in vielen Sprachen; im Deutschen etwa hören wir /ˈhassəmanˈɔɪrɔ?/ („Hast du mal einen Euro?“), /woˈge:tsnmˈaldi?/ („Wo geht es denn zum ALDI?“); im Französischen: *j’ai pas / sais pas* (statt *je n’ai pas / je ne sais pas*), im Spanischen hört man *he cortao* anstelle von *he cortado*.

Jeder Sprecher realisiert die Laute seiner Muttersprache ganz individuell: unsere Sprechweise ist so persönlich wie unser Fingerabdruck; am Telefon können wir uns mit „Hallo, ich bin’s!“ melden – und werden in der Regel sofort erkannt. Deshalb sind Phoneme in der Sprache nie eindeutig repräsentiert, sondern haben ‚ausgefranzte Ränder‘ (*fuzzy edges*), werden also innerhalb bestimmter Grenzen individuell variiert (vgl. Wode 1995, S. 340). Das schafft erhebliche Wahrnehmungsprobleme, da man sich als Hörer immer auf das gesamte individuelle Aussprachesystem eines Sprechers einstellen muss. Für Muttersprachler ist dies meist kein Problem, da sie, anders als Lernende, phonemische Prototypen mit allen möglichen Varianten verinnerlicht haben und außerdem andere Sprachebenen (Syntax, Bedeutung) mühelos zur Klärung von nicht Verstande-nem heranziehen können. Lernende haben hier aber oft große Schwierigkeiten (siehe Kap. 5.4.2 Hörverstehen).

Sprachen wie Englisch, Französisch, Spanisch oder Deutsch sind plu-rizentrische Sprachen: Es gibt viele *Englishes* in der Welt, und jedes klingt anders. Im Norden Englands hört man meist [bʊs] statt [bʌs] für *bus*. Im *Cockney* (das z.B. Eliza Doolittle sprach) wird, wie wir gesehen haben, /eɪ/ zu /aɪ/, *lady* (= [lɛrdi]) heißt dort [laɪdi]. Das hat in der Regel auch andere Verschiebungen bei den benachbarten Lauten zur Folge, damit die Minimalpaare weiter unterscheidbar bleiben. Solche unterschiedlichen Realisierungen eines Phonems nennt man Allophone, also Variationen eines Phonems. Es handelt sich dabei nicht um verschiedene Phoneme, weil sie keinen Bedeutungsunterschied verursachen. „It should be clear [...] that we ,think in phonemes‘ but that we ,speak in allophones‘,“ fassen Dalton/Seidlhofer (1994, S. 23) dies zusammen.

Dies gilt auch für die Unterschiede zwischen kastilischem und lateina-merikanischem Spanisch, zwischen dem hexagonalen Französisch und dem in Quebec gesprochenen und auch für die Lautunterschiede in den vielen Varietä-

ten des Deutschen. Es gilt auch für die vielen Varietäten in oft ganz kleinen Regionen: Im Osten von Paris sagt man *pas* /pa/, im ‚vornehmen‘ Westen /po/. Wir halten also fest, dass allein die Beschäftigung mit dem Phonemsystem einer Sprache für den Fremdsprachenunterricht nicht ausreicht. Es sind ja gerade die vielfältigen Erscheinungen des Sprachgebrauchs, auf die Lernende vorbereitet werden müssen. Als Nachsprechmodell bei Übungen genügt zwar eine möglichst neutrale Varietät der Zielsprache, etwa die *RP* (*Received Pronunciation*) des Englischen, das Hochdeutsche, das kastilische Spanisch; für das Hörverstehen ist allerdings auch ein Ohr für die verschiedenen regionalen, sozialen und individuellen Varietäten wichtig (siehe Kap. 5.4.2).

Zwar erwirbt man Aussprache im Wesentlichen durch Imitation; daneben sollten KL aber auch artikulatorische Hilfen geben können und in der Lage sein, die Stellung und Bewegung der Sprechwerkzeuge bei der Produktion einzelner Laute nicht nur intuitiv, sondern auf der Basis eines soliden Wissens zu beschreiben. Vormachen allein hilft nämlich dann nicht viel, wenn die TN die zielsprachigen Laute nur durch ihren muttersprachlichen Filter hören – und somit oft falsch wahrnehmen. Die Schulung der Aussprache umfasst deshalb auch immer Übungen der Hörwahrnehmung.

- *Diskursfunktionen von Betonung und Intonation*

Aspekte, die von Lehrenden beim Nachdenken über Ausspracheschulung oft übersehen werden, sind Betonung und Intonation. Dabei sind sie wichtige Elemente von Sprechäußerungen. Sie zeigen nicht nur die syntaktische Gliederung und Informationsstruktur von Sätzen; sie übermitteln auf affektiver Ebene auch Unter- und Zwischentöne – wie eine Äußerung gemeint ist: höflich, unhöflich, ironisch, gleichgültig usw. Sprechrhythmus und Intonation lassen gesprochene Sprache ‚flüssig‘ klingen, sind sie hingegen falsch gestaltet, kann eine Äußerung unverständlich werden. Einige wichtige Funktionen dieser prosodischen Eigenschaften müssen Lernenden auf jeden Fall bewusst werden, da sie zu interkulturellen Missverständnissen führen können. Ein Beispiel für das Englische sei hier angeführt; ähnliche Probleme gibt es aber auch bei anderen Sprachen.

Engländer (wie Deutsche) hassen es, unterbrochen zu werden, und so hat sich im Englischen, neben anderen sprachlichen Faktoren, ein System von Intonationsmustern am Satzende entwickelt, dem der Hörer entnehmen kann, ob jetzt ein Sprecherwechsel angebracht ist oder nicht.

„Turn-taking, then, is the way in which speakers hold or pass the floor [...]. Competent speakers achieve efficient turn-taking, with very precise timing, by taking into account many factors simultaneously, syntactic and lexical signals, eye contact, body position and movement,

loudness, and intonation. The fact that turn-taking mechanisms also work on the telephone, however, suggests that vocal paralinguistic factors such as pitch and loudness are particularly important. [...] Non-low pitch is normally a signal for wanting to hold a turn, and low pitch for yielding it" (Dalton/Seidlhofer 1994, S. 57-58)⁴.

Ein weiteres Mittel der Diskursgestaltung ist die Unterscheidung wichtiger von unwichtigen Begleitinformation. Weniger wichtig in einer Äußerung ist der *common ground*, also das, was ein Hörer bereits (vermutlich) weiß; wichtig ist die neue Information. Wir lenken die Aufmerksamkeit des Hörers vor allem durch Betonung und Intonation auf die wichtigen Teile der Information: „Der Hund muss Gassi gehn“ (wenn man sich z. B. vor dem Abwasch drücken will...) aber: „Ich muss mit dem Hund zum Tierarzt.“ (= eine Aussage über den Hund).

Manche Didaktiker meinen folglich, man solle bei der Ausspracheschulung eher auf der Ebene der Intonation ansetzen; viele artikulatorische Probleme von Lernenden lösten sich so gewissermaßen von selbst.

(2) Tipps für den Unterricht

In diesem Abschnitt sollen einige didaktische und methodische Fragen allgemeinerer Art aufgegriffen werden, die der konkreten, fallbezogenen Ausspracheschulung vorangehen.

- *Mit welchen Erwartungen betreibt man Ausspracheschulung?*

Kann man bei Erwachsenen noch darauf vertrauen, dass sie eine angemessene Aussprache der Zielsprache quasi automatisch erwerben, sodass sie eigentlich nur gut zuhören müssen, aber keiner weiteren Hilfen bedürfen? Oder muss man annehmen, dass der muttersprachliche Filter für Laute nicht mehr ohne Weiteres mehr überwunden werden kann (siehe Kap. 3.5.1)?

Wenn man sich nicht zu schnell mit einem Standard zufrieden geben will, der unter einem vielleicht erreichbaren Niveau liegt und dort ‚fossilisiert‘ (siehe Kap. 3.3), spricht alles dafür, aktive Ausspracheschulung zu betreiben. Allein die Darbietung authentischer Modelle reicht unter den Bedingungen des gesteuerten Fremdsprachenerwerbs (siehe Kap. 3.1) nicht aus, sie muss durch Erklärung und Übung ergänzt werden (*exposure – explanation – exercise*). Der Tendenz vieler Lehrender, die Bewusstmachung bei der Ausspracheschulung völlig auszuklammern, ist mit guten Gründen widersprochen worden.

- Wie „zielsprachig“ sollte die Aussprache der Lernenden sein?

Mit welchem Grad an Genauigkeit sollte man sich bei der Ausspracheschulung zufrieden geben? Bei sprachbegabteren Lernenden sollte man die Messlatte nicht zu niedrig ansetzen und sie dadurch unterfordern. Insgesamt wäre es bei Erwachsenen aber sicher falsch, auf einer fast muttersprachlichen Aussprache zu beharren. Die Allophone der Lernautsprache müssen im Zweifelsfall nur so nahe an der phonemischen Norm sein, dass die Zielsprache verständlich bleibt.

- Einzelne Laute oder Prosodie (Intonation, Satzbetonung)?

In der angelsächsischen Aussprachedidaktik kann man mittlerweile eine Abkehr vom Lehren einzelner isolierter Laute beobachten. Seit Mitte der 1980er Jahre gibt es dort eine Tendenz, *stress* und *intonation* zum Ausgangspunkt zu wählen und einzelne Laute nur dort zu üben, wo sie Lernenden zum Problem werden. Den Weg dafür bereiteten Gilbert (1984), Wong (1987) u. a.; auch neuere britische Arbeiten (Dalton/Seidlhofer 1994; Laroy 1995) propagieren diesen Ansatz.

Dalton/Seidlhofer stellen fest, dass Laute zwar leichter zu lehren und zu lernen, dass aber vor allem Intonation und Betonung Kristallisationspunkte für kommunikativ angemessenes Sprechen sind. Sie empfehlen daher, im Ausspracheunterricht vor allem der Wort- und Satzbetonung sowie der Funktion der Betonung im Diskurs Aufmerksamkeit zu widmen. Lauttraining sei allein schon deshalb zweitrangig, weil sich beim Sprechen viele Laute gewissermaßen verflüchtigen – elidiert oder assimiliert und schwachtonig gesprochen werden. Dies sei vor allem im Anfangsunterricht wichtig, damit Lernende sich erst gar nicht an die kommunikativ ineffektiven Vollformen der Aussprache gewöhnen. Dieser Wechsel der Perspektive hätte z. B. die Konsequenz, dass einzelne Laute nur dann gesondert geübt werden, wenn sie an wichtiger Stelle in Sprechäußerungen zum Problem werden.

Weiterführende Literatur

Dalton, Ch./Seidlhofer, B. (1994): Pronunciation. Oxford

Celce-Murcia, M./Brinton, D. M./Goodwin, J. M. (1996): Teaching Pronunciation: A reference book for teachers of English to speakers of other languages. Cambridge

Roach, P. (1991): English Phonetics and Phonology: A Practical Course. Cambridge

5.5.2 Wortschatzarbeit

Bei der Wortschatzarbeit geht es nicht nur darum, den Lernenden die Bedeutung zielsprachiger Lautketten zu erklären. Es geht vor allem darum, neben – und verbunden mit – dem ausgangssprachlichen ‚mental Lexikon‘ auch

ein zielsprachiges aufzubauen. Zielsprachige Lautketten und ihre Bedeutung, aber auch die Verbindungen, die sie mit anderen Wörtern der Zielsprache eingehen können, sollen später bei der Sprachproduktion frei verfügbar sein. Ziel der Wortschatzarbeit ist es also, dass man 1. von anderen produzierte Lautketten (rezeptiv) mit Bedeutung zusammenbringen und 2. Bedeutungen mit Hilfe zielsprachiger Lautketten (produktiv) ausdrücken kann. KL müssen sich also mit folgenden Fragen auseinandersetzen:

- Wie erklärt man optimal die Bedeutung zielsprachiger Wörter, sodass sie im (zielsprachigen) mentalen Lexikon verankert werden?
- Wie macht man durch geeignete und vielfältige Übungen den zielsprachigen Wortschatz rezeptiv wie produktiv abrufbar?

(1) Das ‚mentale Lexikon‘ – Struktur und Entwicklung

Der Begriff ‚mentales Lexikon‘ weist darauf hin, dass der Wortschatz von Sprachen in organisierter Form im Gehirn gespeichert ist. In welcher Form er das ist, kann man aber nur vermuten: alphabetisch (wie in einem Wörterbuch), in Gruppen (wie in einem Sachwörterbuch oder Thesaurus), in Netzen und Datengruppen (und deshalb in hoher Geschwindigkeit abrufbar wie in einem Computer) oder auf eine andere Weise (vgl. McCarthy 1990, S. 34)?

Man kann das empirisch nur sehr begrenzt erforschen, z. B. durch Assoziationsexperimente, Studien an Fehlern oder Versprechern oder an „Es-liegt-mir-auf-der-Zunge“-Erscheinungen. Psycholinguistische Forschungen zeigen, dass das mentale Lexikon nicht nur Wörter speichert, sondern auch Verfahrensweisen für die Benutzung dieser Wörter. Die Fähigkeit eines Menschen, beim Sprechen Bedeutungen zu versprachlichen oder zu verstehen, spiegelt sich nur zum Teil in den Wörtern selbst oder in dem, was wir über Sprache und Sprechen wissen, also in unserem ‚expliziten‘ Wissen (siehe Kap. 3.4.4; vgl. Börner/Vogel 1994; Aitchison 1987). Dennoch bietet die Sprachwissenschaft, die sich mit Strukturen im Wortschatz befasst, immer noch den besten Einblick in diese Zusammenhänge, sofern man davon ausgeht, dass sprachliche Strukturen irgendwie auch mentale Sachverhalte widerspiegeln.

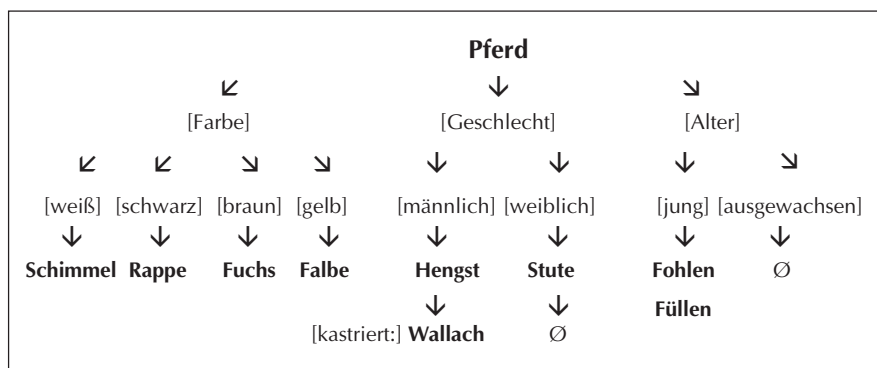
Blickt man in ein alphabetisch aufgebautes zweisprachiges Wörterbuch, so kann man sich kaum vorstellen, dass die vielen Wörter, die dort erfasst sind, auch in vielfältigen systematischen Beziehungen zueinander stehen. Aber schon ein Blick in einsprachige Wörterbücher mit ihren Definitionen und Beispielsätzen, Hinweisen auf sinnverwandte Begriffe, Gegensätze usw. zeigt, dass es auch auf dieser Ebene Teilsysteme gibt, die im alltäglichen Sprachgebrauch genutzt werden. In der lexikalischen Semantik unterscheidet man zwi-

schen *paradigmatischen* Strukturen (bei denen einzelne Wörter zu anderen der gleichen Klasse in Beziehung stehen) und *syntagmatischen* (in denen Wörter sich zu größeren Einheiten wie Redewendungen oder Idioms verbinden) (vgl. Lyons 1968, S. 10).

- *Paradigmatische Strukturen*

Zu den paradigmatischen Strukturen gehören die *Wortklassen* wie Verben, Substantive usw.: Allen Angehörigen einer solchen Klasse ist gemeinsam, dass sie bestimmte Funktionen im Satz übernehmen können; weiter gehen die Gemeinsamkeiten aber nicht, stattdessen findet man zusätzliche Unterschiede, etwa die zwischen transitiven Verben (denen ein Objekt folgt: „Peter gibt Rosi einen Kuss.“) und intransitiven („Rosi errötet.“). Im Bereich der Verben kann man diesen Ansatz verfeinern; die systematischen Angaben im „Oxford Advanced Learner’s Dictionary“ (1995, *Study Pages* B6-B8) zu den Strukturen, die einem transitiven Verb folgen können sind ein Beispiel dafür, wie man die syntaktische (grammatische) Kraft von Verben (ihre Valenz oder Wertigkeit) für eine detailliertere Klassifikation nutzen kann.

Dass der Wortschatz einer Sprache aber auch auf der Bedeutungsebene keine ungeordnete Menge ist, sieht man vor allem an den *Wortfeldern*, die nach semantischen Merkmalen (= im Beispiel in eckigen Klammern) strukturiert sind. Das Feld „Pferd“ etwa ist hierarchisch aufgebaut (mit über- und untergeordneten Elementen):



(nach: Funkkolleg Sprache, 1973, Bd. 2, S. 40 ff.)

Daneben gibt es Wörter, die sich nicht in dieses Feld einordnen lassen (Mähre, Klepper, Gaul), sowie Fachtermini (Galoppsport: Enter). Manche Positionen in diesem Wortfeld sind nicht besetzt. An anderer Stelle finden wir *Syno-*

nyme, wo es früher einmal Bedeutungsunterschiede gab (Fohlen, Füllen). Manche Wörter sind *Antonyme* (Gegensätze: Hengst/Stute) oder schließen sich gegenseitig aus (Rappe/Schimmel/...).

Andere Felder sind linear (*cold, warm, hot*) aufgebaut, was aber nicht zu dem Fehlschluss führen darf, dass diese Wörter klar abgrenzbare Phänomene in der Natur beschreiben: Taucht man die Hand erst in Wasser mit einer Temperatur von 10°C, dann in solches mit 20°C, so fühlt sich Letzteres „warm“ an; bei einem Wechsel von 30°C zu 20°C ist es hingegen „kalt“. Elemente solcher Felder wechseln oft auch die stilistische Ebene: *frigid* oder *torrid* etwa haben vor allem sexuelle Konnotationen, obgleich sie auch für klimatische Erscheinungen benutzt werden können.⁵

Linguisten unterscheiden noch andere Beziehungen, etwa *Teil/Ganzes* (Finger/Hand), komplementäre Beziehungen (tot/lebendig, Eltern/Kinder), Beziehungen, die eine Richtung andeuten (kaufen/verkaufen; *bring/take*).

Gerade im Französischen gibt es auch viele gleichklingende oder gleich geschriebene Wörter (*Homophone, Homographie*): *vers* = gegen/Vers, *vair* = Feh, *vert* = grün. Beispiele für Homographie liefert die Dublette von *voler* = stehlen und fliegen, im Deutschen Bank, Schloss u. v. a.

In der Fremdsprachendidaktik arbeitet man oft mit *Sachfeldern*, in denen man alle Wörter sammelt, die etwas mit einem Thema zu tun haben, auch wenn sie ganz unterschiedlichen Klassen angehören (*auto, vélo, conduire* u. a. = *transport*). Solche Sachfelder bilden den Kern der Themenkataloge in neueren Curricula (siehe Kap. 2).

Dass die Strukturen, die hier knapp umrissen sind, auch wichtige Diskursfunktionen haben, zeigt das folgende Beispiel von McCarthy (zit. bei Quetz 1998, S. 287); bei Reaktionen auf das, was jemand sagt, wiederholt man meist nicht die Worte des Gesprächspartners, sondern greift zu Paraphrasen oder, wie hier, zu Synonymen:

<Speaker 1> Oh that's that's a *great* wine that yeah yeah

<Speaker 2> It's *lovely*

<Speaker 1> That's a

<Speaker 3> *Good* winter wine that

<Speaker 1> A *terrific* one

<Speaker 3> Put hairs on your chest that one

<Speaker 2> It is *very nice*

Zudem gibt es kaum jemals vollständige Synonymie. Selbst dort, wo Wörter fast genau das Gleiche bedeuten, gibt es subtile Unterschiede. Im Englischen kann man zwar *start/begin a lesson* sagen und *start a car*, aber nicht **begin a car*; außerdem findet man *start* in mündlichen Texten häufiger als *begin*, wohingegen *begin* in schriftlichen Texten statistisch präsenter ist. Solche ‚Regeln‘ gehören zum impliziten Wissen von Muttersprachlern; Lernende einer Zielsprache erwerben sie meistens nur intuitiv im Laufe vieler Lernjahre.

- *Syntagmatische Strukturen*

Wörter verbinden sich aber auch miteinander zu größeren Einheiten, stehen in festen syntagmatischen Beziehungen wie z. B. *idioms*, d. h. feste Fügungen aus Wort A + Wort B, wobei A + B nicht AB, sondern C ergeben: *to bite the dust* (dt. ins Gras beißen, d. h. sterben) u. a. Das idiomatische Prinzip steht dem der freien Kombinierbarkeit entgegen.

Schwierig sind auch *Kollokationen* und *Auswahlbeschränkungen*, die die Benutzung von Wörtern zusammen mit anderen regeln: Beim Telefon sagt man nicht *The line is *occupied*, sondern *busy*; *blond* geht zusammen mit *hair*; eine Zigarette ist *strong* oder *light*, aber nicht **weak*; Wein ist *dry* oder *sweet*, wohingegen die Antonyme zu diesen Adjektiven, **wet* und **sour*, nicht in die Verbindung passen.

Interlingual ergeben sich hier zahlreiche besondere Schwierigkeiten für Lernende: *knirschen* kann im Deutschen der Schnee oder aber eine Person mit den Zähnen, im Französischen lauten die Entsprechungen *crisser* (Schnee), *grincer* (*des dents* oder *la porte*). Ähnlich ist es z. B. im Italienischen: *La neve scricchiola sotto le ruote, digrignano i denti, se ne andò digrignando i denti* (= wutschnauend zog er von dannen). Oft erkennt man Nicht-Muttersprachler gerade an Verstößen gegen solche Auswahlbeschränkungen, die die Muttersprachler beherrschen, ohne dass sie dies erklären könnten. Wie hilft man z. B. einer amerikanischen Studentin, die einem Professor gesteht: „In Ihrer Vorlesung muss man immer gut **die Ohren aufspannen*, wenn man mitkommen will“?

Wir stehen hier an der Grenze zur Grammatik, die ja sehr stark davon geprägt wird, was vor und was nach dem Verb folgen kann. Bei den paradigmatischen Strukturen haben wir zwar erwähnt, dass es Klassen von Verben gibt, die mit ganz bestimmten Elementen verbunden werden können. Ein Computerlinguist hat allerdings berichtet, er habe 12.000 französische Verben untersucht und dabei kein einziges gefunden, dessen syntaktisches Profil dem eines ande-

ren genau entsprach (vgl. Singleton 1999, S. 3) – ein Hinweis auf den Vorrang der Wortschatzarbeit gegenüber der Grammatik?

- *Wortbildung: Die Rolle von Morphemen bei Zusammensetzungen und Ableitungen*

Morpheme sind die kleinsten bedeutungstragenden Einheiten der Sprache. Man unterscheidet zwischen *freien Morphemen* (Wörtern) und *gebundenen*, die zur Wortbildung dienen oder grammatische Funktionen übernehmen. Dieser Bereich stößt bei Lehrenden oft auf geringes Interesse, was bedauerlich ist, denn der potenzielle Wortschatz, über den man in einer Sprache verfügt, ist groß, wenn man die wichtigsten Regeln der Wortbildung kennt (vgl. Denninghaus 1976 für das Russische; Kastovski 1981). Die Kenntnis von Ableitungen durch Präfixe (*un/comfortable*, *un/happy* usw.) oder durch Suffixe (*teach/er*, *success/ful* usw.) ist eine große Hilfe beim Verstehen von Texten. Man muss allerdings bedenken, dass dies keine Regeln sind, die Lernenden bei der Sprachproduktion helfen (vgl. *un/happy*, aber *in/convenient*, *im/possible*, *non-/existent*, *dis/like*).

(2) Der Erwerb von Bedeutung in der Muttersprache

Eine Besonderheit des Erwerbs der Muttersprache ist, dass man gleichzeitig mit den Wörtern auch die Welt kennen lernt, Konzepte lernt und Weltwissen aufbaut. Man lernt, was ein Baum ist, ein Busch oder ein Strauch, dass einige Bäume Blätter haben, andere Nadeln; man lernt, welche Mahlzeit „Frühstück“ heißt und welche „Abendessen“. Dabei lernt man auch, was man zu diesen Mahlzeiten isst und trinkt, und zwar zu Hause, aber auch bei anderen Leuten oder im Hotel. Man lernt aber Wörter nicht nur für Dinge, sondern auch für Konzepte, die kein sichtbares Korrelat in der Wirklichkeit haben. Solche Konzepte wie *lieb haben*, *fleißig*, *frech* versteht man oft aus einer Situation heraus; nur selten werden sie explizit erklärt („Du bist *fleißig*, weil du immer brav deine Hausaufgaben machst“). Infolgedessen ist die Bedeutung solcher Wörter lange Zeit unscharf, oft bis ins Erwachsenenalter, wie das Wort *Liebe* zeigt.

Die Lernaufgabe beim Erwerb der Muttersprache besteht aber nicht nur aus dem Speichern von Lautketten und dem Bedeutungserwerb; gespeichert werden müssen auch die damit verbundenen visuellen Konzepte, „Bildmarken“ – *Stuhl* zum Beispiel in all seinen Erscheinungsformen: Alle „Stühle“ haben Merkmale (oder haben sie eben nicht), die sie schon visuell abgrenzen gegen *Hocker*, *Sessel* usw.

Bei solchen Lernprozessen bilden sich *Prototypen* heraus: Beim Wort Vogel denkt man in Europa zuerst an kleine Singvögel (Spatz, Meise, Amsel o. a.); Enten, Pinguine, Strauße und andere sind weniger typisch für dieses Konzept (vgl. Aitchison 1987, S. 54). Viele Wörter haben auch Konnotationen: „Kernkraftwerk“ klingt weniger bedrohlich als „Atomkraftwerk“, mit „rot“ assoziieren viele Menschen „Liebe“, andere „Fortschritt“ oder eine politische Richtung.

Wörter sind also „Schnittstellen“ von „artikulatorischen Programmen bzw. akustischen Signalen und zum konzeptuellen System (Weltwissen) ...“ (Scherfer 1995, S. 166). Zur Wortbedeutung gehören natürlich auch alle (syntagmatischen) Beziehungen, die Wörter, wie oben beschrieben, mit anderen Wörtern eingehen können. Das mentale Lexikon

„... wird gemeinhin definiert als der Teil des Langzeitgedächtnisses, in dem lexikalische und konzeptuelle Einheiten abgespeichert sind. Während das Nachschlagen in einem Wörterbuch eine Tätigkeit ist, die bewußt abläuft, geschieht das Nachschlagen im mentalen Lexikon unbewußt: [Es] ist so etwas wie ein Kenntnissystem, das wir automatisch aktivieren, wenn wir sprechen oder lesen. ... Erst, wenn wir mit einer Problemstelle konfrontiert werden, uns etwa eine Vokabel nicht einfällt oder wir das Wort lediglich auf der Zunge haben, ohne es abrufen zu können, so wird unsere Aufmerksamkeit auf diesen Aspekt von Sprachverarbeitung gelenkt: Mit Hilfe kommunikativer Strategien versuchen wir in derartigen Situationen, Kontrolle über den Zugang zu unserem mentalen Lexikon zu erhalten“ (Koll-Stobbe 1994, S. 56 f.).

(3) Das zwei- und mehrsprachige mentale Lexikon

Mit einem Blick auf Kapitel 3.1 müssen wir uns jetzt allerdings fragen, wie denn ein mentales Lexikon aussieht, in dem nicht nur zwei, sondern vielleicht sogar drei oder mehr Sprachen enthalten sind. Schon der Fall der Zweisprachigkeit wirft ja die Frage auf, ob diese Lexika interaktiv oder getrennt angelegt sind.

Behavioristisch orientierte Didaktiker wollten in der audio-lingualen Methode die Übersetzung aus dem Fremdsprachenunterricht verbannen, weil sie meinten, dass die „Spurensysteme“ der beiden Sprachen im Hirn getrennt bleiben sollten (vgl. van Parreren 1963; siehe Kap. 3.3.1). Aber schon seit Butzkamms (1973) gründlicher Auseinandersetzung mit diesem Ansatz sieht man die Dinge differenzierter, und heute geht man davon aus, dass das zielsprachliche und das muttersprachliche mentale Lexikon in engen Beziehungen zueinander stehen (vgl. Channell 1988; Zimmer 1988; Scherfer 1988, 1990; Lennon 1998; Quetz 1998; Singleton 1999 u. v. a.).

Der Erwerb einer Fremdsprache erfolgt immer vor dem Hintergrund der bereits vorhandenen Muttersprache: Schließlich können wir jederzeit

(zumindest sinngemäß) übersetzen oder *code switching* vornehmen: „*I’ve lost my – Brieftasche – the thing you put your money and credit cards in.*“ Dass Lernende immer auch, zumindest still für sich selbst, die Übersetzung einer neuen Vokabel wissen wollen, hat schon Lübke (1971) beschrieben: Zeigt man eine Birne oder ein Bild davon, um die Muttersprache bei der Einführung von *la poire* aus dem Klassenraum zu verbannen, wird man die Lernenden immer leise murmeln hören: „Aha, eine Birne!“ Wie differenziert sich Kinder in zweisprachigen Erwerbskontexten verhalten, zeigt eine interessante kleine Studie von Hiller (1981): War ein neues Wort seinen bilingualen Kindern in einer ihrer beiden Muttersprachen bereits bekannt, bevorzugten sie zu seiner Erklärung die Übersetzung, war es unbekannt, genügte ihnen auch eine einsprachige Erklärung. Ausgangs- und Zielsprachen interagieren also im mentalen Lexikon formal wie inhaltlich.

Beim Aufbau eines zielsprachigen mentalen Lexikons geht es also darum, das bereits vorhandene Weltwissen der Lernenden, das mit ihrer Muttersprache zusammen erworben wurde, mit neuen Lautketten der Zielsprache und den damit verbundenen – eventuell abweichenden – Konzepten zusammenzubringen. Das kann ein einfacher Prozess der ‚Um-Etikettierung‘ sein, wenn es sich z. B. um eine genau definierte Fachterminologie handelt oder um Konzepte, die in vielen Sprachen identisch sind (Kugelschreiber, CD-Spieler, Trockendock); es kann aber auch bedeuten, dass man im Kern der Wortbedeutung eine semantisch identische Schnittmenge (Universalie) vorfindet (Frühstück, *breakfast, petit-déjeuner, prima colazione*, ... sind jeweils die erste Mahlzeit des Tages), der Begriff aber kulturell ganz verschieden ausgeformt ist (Müsli oder Kaffee plus Marmeladenbrötchen vs. *cereals, porridge, bacon and eggs* in England oder – in den USA – gewaltige Mengen von *bagels, pancakes, hashbrowns* und anderen Dingen, in Frankreich oder Italien hingegen eine Tasse *espresso* mit einem *croissant* oder einem frugalen Stückchen Weißbrot). Es kann aber auch bedeuten, dass man völlig neue Konzepte aufbauen muss, weil die aus der Zielsprache in der Muttersprache gar nicht existieren (etwa bei der Zielsprache Deutsch: Gemütlichkeit, Heimat und viele andere). Die beste aktuelle Bestandsaufnahme dieser Prozesse findet sich bei David Singleton: *Exploring the Second Language Mental Lexicon* (1999).

Komplizierter wird der Fall, wenn Lernende beim Erwerb einer Zielsprache bereits mehr als eine Sprache, ihre L1, sprechen (siehe Kap. 3.1), die Zielsprache also bereits L3 oder L4 ist, und dazu diese Zielsprache noch in einem Land gelernt wird, dessen Sprache dann als Brückensprache dient (z. B. wenn eine Türkin in Deutschland bei einer deutschen Lehrerin Englisch lernt): Wie sehen die Bezüge im mentalen Lexikon solcher Lernenden aus?

In der Sprachlernforschung steht man mit der Erforschung der komplizierten Beziehungen zwischen Ausgangs-, Brücken- und Zielsprachen noch ganz am Anfang (vgl. etwa Hufeisen 1993, 1999; Meißner 1997, 1998b, 1999; Scherfer 1998; Meißner/Senger 2001; siehe Kap. 3.1); dennoch gibt es bereits eine Reihe von interessanten Versuchen, sie didaktisch zu nutzen, etwa in den Projekten „Deutsch nach Englisch“ (Neuner 1996) und „EuroComRom“ bzw. „EuroComDidact“ (Klein/Stegmann 2000; Meißner 2002a). In den EuroCom-Projekten untersucht man die ‚Interkomprehension‘ bzw. das Verstehen von noch nicht oder nur unvollständig erlernten Sprachen, vor allem bei den nahe verwandten romanischen oder slawischen Sprachen, und entwickelt sogar schon internet-basierte Programme zum Training der Lesefertigkeit. Im Projekt „Deutsch nach Englisch“ geht es darum, Synergieeffekte aus der Tatsache zu erschließen, dass fast überall in der Welt Menschen schon Englisch gelernt haben, bevor sie mit Deutsch als Fremdsprache beginnen.

Es wird deutlich, dass Wortschatzarbeit, die solche komplizierten Reaktionen nicht nur zwischen zwei Sprachen berücksichtigen will, ein recht schwieriges Geschäft ist, bei dem man das Repertoire der traditionellen methodischen Verfahren neu durchdenken muss. Diese wollen wir aber zunächst doch im Überblick darstellen.

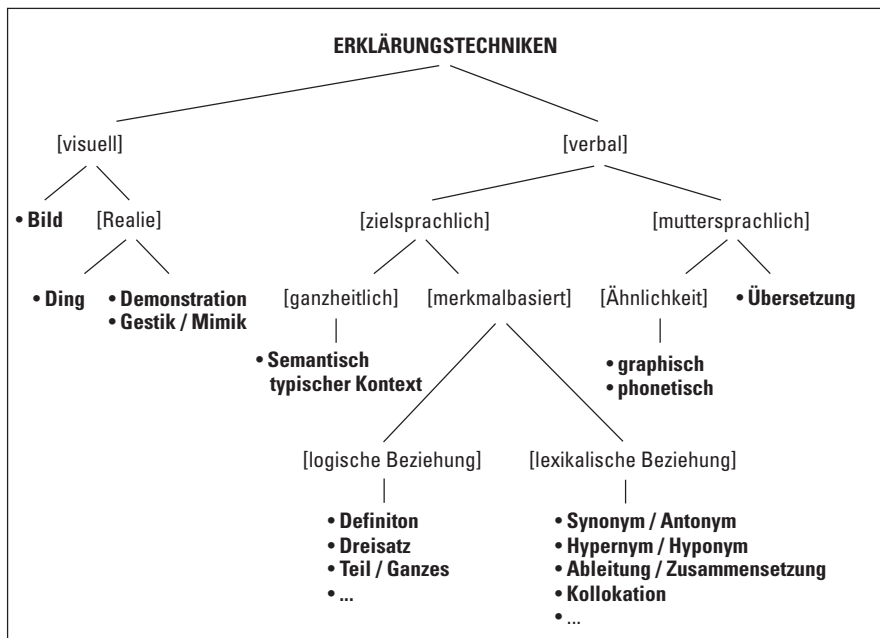
(4) *Techniken der Wortschatzeinführung*

Erklärungstechniken bei der Einführung neuen Wortschatzes im Fremdsprachenunterricht kann man in einem Diagramm (s. S. 153) erfassen.

Dieser Überblick zeigt, welche Entscheidungen man bei der Wahl von Erklärungstechniken treffen muss. Soll man visuelle oder verbale Erklärungen einsetzen? Wenn verbal: Welche Rolle billigt man der Muttersprache zu? Will man sie völlig aus dem Unterricht verdrängen? Wenn verbal–zielsprachlich: Will man sich eher auf ganzheitliche Verfahren stützen, oder will man bei der Erklärung logische oder lexikalische Beziehungen einsetzen? Die Verfahren sehen in der Praxis wie folgt aus.

Visuelle Verfahren (Dinge, Bilder, Mimik und Gestik)

Visuelle Erklärungstechniken sind Verweise auf wirklich vorhandene Dinge („C’est une chaise.“) oder auf Bilder („Voilà, un éléphant“), oder mimisch-gestische Verdeutlichungen (*faire une promenade*). Diese Verfahren gehören zu den ganzheitlichen. Viele KL schätzen diese Techniken, weil sie einen einsprachigen Unterricht ermöglichen. Sie tun dies aber nur an der Oberfläche (s. o.).



(nach: Quetz 1998, S. 277)

Dennoch ist der Wert von Erklärungen mit Hilfe von Bildern usw. (siehe Kap. 5.6.1) hoch, weil sie visuelle Netzwerke aktivieren und dadurch die Behaltensleistung verbessern. Außerdem lassen sich mit Bildern oft landeskundliche Besonderheiten zeigen, die wiederum den individuellen Charakter des neuen Wortes betonen. Benutzt man prototypische Darstellungen (und gerade viele Handzeichnungen der Lehrenden genügen dieser Forderung!), so verknüpft man das neue Wort direkt mit der ‚Bildmarke‘ (vgl. Zimmer 1988), die im Gedächtnis mit dem muttersprachlichen Wort bzw. Konzept verbunden ist, sodass der Zugriff auf das neue Wort auch von dort aus möglich ist.

Logische Beziehungen

- Definition: „A dog is an animal with four legs and a tail. It barks.“ Man muss darauf achten, dass der Definitionswortschatz nicht schwieriger ist als das Wort selbst („A hippo is a large pachydermatous quadruped living in African rivers.“).
- Definition durch Aufzählung: „Eine Woche hat sieben Tage“; „Frühling, Sommer, Herbst und Winter = Jahreszeiten“ usw. Solche kleinen lexikalischen Felder kann man auch ergänzen lassen, ohne dass das übergeordnete Wort genannt wird: *le matin, l’après-midi, la nuit*.

- Teil – Ganzes: *car – wheel; voiture – roues; coche – rueda*.
- Dreisatz: *fast : X :: tall : short*; oder *X : sell :: come : go* (vgl. Hamilton 1985).

Lexikalische Beziehungen

- Synonyme: *reply = answer; répondre, répliquer* (aber: Unterschiede im Stil und in den situativen Bedingungen beim Gebrauch, z. B. bei *toilet, lavatory, bathroom, WC, public convenience, gents/ladies, loo, John*). Lernt man das neutrale Wort zuerst, kann es später bei Erklärungen der Bezugspunkt sein.
- Antonyme bzw. Gegensätze: Unter diesem Begriff fasst man vielerlei lexikalische Beziehungen zusammen: *dead – alive; parents – children; buy – sell; bring – take; old – new/young; single – double/married, black – white*, usw., *guapo – feo, beau – laid*.
- Ableitungen (*to drive – driver; happy – unhappy – unhappiness; conduire, conducteur, conduisant, conductible, conductibilité* usw.) und Zusammensetzungen (*driveway, drive-in, garden centre* usw.) gehören zum ‚potenziellen Wortschatz‘. Im Englischen ist der Wechsel der Wortklasse besonders häufig (*to walk – a walk*).

Semantisch typische Kontexte

Semantisch typische Kontexte („*We wash our hands with soap and water*“) sind auch in der Alltagskommunikation weit verbreitete Erklärungsverfahren. Sie müssen hinreichend ausführlich sein, und sie verlangen, dass man sein muttersprachliches Weltwissen aktiviert, um den Kontext zu verstehen. Im Satz „*The Red Indians woggled him*“ ist *woggle* noch nicht zu erschließen; klärend sind erst die Zusätze „... *to a tree*“/„*with a rope*“: Jetzt kann das erfundene Wort *woggle* nur noch „fesseln“ heißen (vgl. Doyé 1971, S. 44; vgl. auch Finger 1997).

Ähnlichkeiten

Da europäische Sprachen wie Deutsch, Englisch oder Französisch viele gemeinsame Wurzeln haben, sind auch viele Wörter (*cognates*, Internationalismen usw.) einander ähnlich, sei es im Klang (*shoe, house, ...*) oder im Schriftbild (*temperature, température, temperatura / zoo ...*). Solche Wörter können die Lernenden auch ohne Erklärung verstehen – es sei denn, es handelt sich um *false friends* („sensibel“ ist nicht gleich *sensible*). Aber auch die Bezüge zwischen den romanischen Sprachen kann man bei der Wortschatzarbeit in eben diesen Sprachen ausnutzen, wenn die Lernenden z.B. schon ein wenig Französisch gelernt haben und jetzt mit Spanisch oder Katalanisch beginnen (Beispiel aus Klein/Stegmann 2001):

Los vinos buenos de Cataluña vienen de la tierra entre las aguas del Mar Mederráneo...
Les bons vins de Catalogne viennent des terres entre les eaux de la mer méditerranéenne...
Os bons vinhos da Catalunha vêm das terras entre as águas do Mar Mediterraneo...
I buoni vini di Catalonia vengono delle terre tra le acque del Mar Mediterraneo...

Erklären – in welcher Sprache?

Zur Frage, welche Rolle denn die Übersetzung bei Vokabelerklärungen spielen sollte, haben wir uns noch nicht geäußert. Wie in Kap. 5.5.2(1) deutlich wurde, ist diese Frage aber auch gar nicht so einfach zu beantworten, wenn man in Kursen mit mehrsprachigen Lernenden arbeitet.

Heute steht man zweisprachigen Vokabelerklärungen zwar offener gegenüber. Lerntheoretisch gibt es keinen Grund zu der Annahme, dass die Übersetzung in irgendeiner Weise zu schlechteren Lernresultaten führen könnte; ganz im Gegenteil: Lernende bringen die Sprachsysteme, über die sie verfügen, ohnehin zusammen, wenn sie sich vergewissern wollen, ob sie die zielsprachige Wortform an ein adäquates Konzept gekoppelt haben. Zudem kann man die Ausgangssprache der Lernenden nie vollständig aus dem Unterricht verbannen, auch bei graphischen und klanglichen Ähnlichkeiten spielt sie eine Rolle. Wenn man sich bei *cognates* (Hand – *hand*, Lampe – *lamp*, Schuh – *shoe*, ...) und Internationalismen (*poster*, *jeans*, ...) darauf verlässt, dass die Lernenden sie auch ohne Erklärungen verstehen, räumt man bereits ein, dass deren Ausgangssprache im Hintergrund mitarbeitet.

Bei schwierigen Wörtern, vor allem bei Abstrakta, greifen ohnehin fast alle KL auf eine Übersetzung zurück, um Zeit zu sparen, aber auch, weil einsprachige Erklärungen manchmal missverständlich sind. Dazu kommt das Problem der *false friends*, die man übersetzen muss, um die Äquivalente in der Muttersprache aufzuzeigen. Es gibt sie auch im Anfangsunterricht, wie z. B. im Englischen bei *who* und *where*, wo die Ähnlichkeit zum Deutschen Fehler hervorruft. Deshalb kann man zunächst folgendes Fazit ziehen:

- Die Ausgangssprache ist ein wichtiger Bezugspunkt für das Lehren und Lernen zielsprachiger Wörter (vgl. Scherfer 1995; Atkinson 1987).
- Man sollte lieber eine Übersetzung eines Wortes oder einer Redewendung geben, als die TN durch schwer verständliche Erklärungen zu frustrieren.
- Bei ‚falschen Freunden‘ zeigt die Übersetzung sowohl das passende Äquivalent als auch die Bedeutung des irreführenden Wortes (*Are you ready?* = ... fertig im Sinne von bereit für etwas anderes; *Have you finished?* = ... fertig im Sinne von etwas beendet haben – ein beliebter Lehrerfehler!, oder: *actually* – *actuellement* – aktuell).

- In gezielten Übersetzungsübungen sollte man den Lernenden auch zeigen, dass man meist nicht Wort für Wort übersetzen kann und dass Wörter folglich am besten in Wortverbindungen eingebettet gelernt (und gelehrt) werden.

Zu bedenken ist, dass für viele TN Deutsch bereits die Zweitsprache, die neue Zielsprache somit die zweite oder gar dritte Fremdsprache ist. Da KL in der Regel diese Ausgangssprachen nicht beherrschen, sind ihnen weder die Anknüpfungsmöglichkeiten noch die ‚falschen Freunde‘ der TN bekannt. Ein wichtiges Ziel der Wortschatzarbeit in mehrsprachigen Kursen ist daher das gezielte Training von Sprachen(!)bewusstsein, das ruhig über die Brückensprache Deutsch erfolgen kann. Ein solches Training kann schon in Fragen bestehen wie: „Gibt es in Ihrer Sprache auch ein Wort wie */poster/*?“ – „Was isst man in Ihrem Land zum Frühstück?“ – „Das englische Wort XYZ kann man kaum ins Deutsche übersetzen; welches Wort in Ihrer Sprache kommt ihm vielleicht nahe?“

Für Vokabelerklärungen in der Zielsprache spricht allerdings, dass die Lernenden dadurch auch üben, die Erklärungen von Sprechern zu verstehen, mit denen sie keine Ausgangs- oder Brückensprache teilen, und dass sie selbst Paraphrasen für unbekannte Wörter zu bilden üben (für *Zange/tongs*, *nippers* etwa: „Das Ding, mit dem man Nägel aus der Wand zieht.“/„It’s the thing you need to pull a nail out of the wall.“). Das sind kommunikativ wichtige Fähigkeiten.

(5) Wortschatzübungen

Damit Wörter, die erklärt sind, bei der Sprachproduktion wie -rezeption ohne großes Nachdenken (als implizites Wissen) spontan und flexibel benutzt werden können, bedarf es der Übung. Die folgende Übungstypologie ist von Quetz (1998) entworfen worden. Sie zeigt, dass man nicht nur die Umsetzung von Wortbedeutung in Wortformen (die ‚klassische‘ Form des Vokabelabfragens in zweisprachigen Gleichungen!) üben sollte, sondern auch den Zugriff auf die vielfältigen mentalen Netze, in die Wortschatz eingebettet ist. Auch formale Eigenschaften sollten deshalb Gegenstand von Übungen sein, etwa Wortbetonungen, Klangmuster u. a. Bei den semantischen Eigenschaften ist weiterhin in Rechnung zu stellen, dass Wörter paradigmatisch und syntagmatisch vernetzt sind und dass beide Richtungen der Vernetzung beim Abruf und beim Wiedererkennen von Wörtern eine Rolle spielen.

- *Übungen zur Festigung formaler Eigenschaften*

Anfänger scheinen neue Wörter eher nach phonetischen Eigenschaften zu speichern und abzurufen, Fortgeschrittene hingegen nach semantischen.

Es ist deshalb wichtig, die lautliche Form neuer Vokabeln, aber auch die Umsetzung von Schrift in Laute immer wieder zu üben. Dazu kann man Wörter mit ähnlicher Aussprache gruppieren lassen (*dear – here; bear – there*; oder frz. *table, fable, rable, cable* oder span. *el rincón, el riñon, el balcón, el balón* usw.). Einfach zu konstruieren ist auch ein „Buchstabensalat“: *santatiss = assistant*. Wörter mit ähnlichem Schriftbild kann man ebenso zur Wiederholung nebeneinander stellen wie Wörter mit gleicher Betonung (**o** **O** *Konzert – Konsens – Kontrakt – Konkurs – Konfekt* – ... aber **O** **o** *Kontext – Konsul – Konto* – ...). Auch Kreuzworträtsel sind leicht zu erstellen.

- *Übungen zur semantischen Vertiefung*

Dieser Standardtyp der Wortschatzübung fördert konzeptuelles und taxonomisches Denken; Listen von Synonymen oder Gegensätzen sowie Wort- und Sachfelder sind oft die Resultate solcher Übungen. Ein Beispiel für Englisch:

Put the opposites and similar words in the right boxes.

after – clever – dirty – never – stupid – usually – ...		
	<i>similar word</i>	<i>opposite</i>
before	Ø	<i>after</i>
silly	<i>stupid</i>	<i>clever</i>
left	Ø	
always		
clean	Ø	
...		

(nach: Vettel (1997): *English G 2000 – Wordmaster D1*, S. 31)

Ein weiterer wichtiger Übungstyp zur kognitiven Organisation von Wortschatz ist die *mind map*, bei der Begriffe einem zentralen Konzept logisch zugeordnet werden müssen; diese Zuordnung kann zwar individuell verschieden sein, muss aber – anders als beim Assoziogramm (s. u.) – begründet werden können.

- *Übungen zur Verknüpfung von Vokabeln und Bildern und senso-motorischen Vorstellungen*

Bildliche Vorstellungen, die mit neuen Wörtern verbunden sind, fördern die Behaltensleistung. Eine Skizze an der Tafel oder auf Folie oder das selbstentworfene Bild wird wegen seiner wenig professionellen Qualität oft in lebhafter Erinnerung bleiben: „Students tend to remember what they have created and discovered for themselves“ (Morgan/Rinvolucris 1986, S. 9). Neben den be-

kannten Übungen, in denen Wörter Bildern zugeordnet werden müssen, kann man aber auch folgenden Lerntipp geben, in dem senso-motorische Komponenten angesprochen werden:

⇒ Some people can remember words better if they do not only learn them the way it is suggested in Unit 1 [...]. Try to „do“ something while you say the words in order to memorize them:

look after	Call your cat, or go to a plant in your room and stroke it (= <i>streicheln</i>).
look for	Open a drawer in your desk and physically look for something in it.
look out	Imagine a dangerous situation and shout: „Look out! Be careful!“
look up	Open your book at the vocabulary part and try to find the word „trooper“ and its translation.

...

If you „do“ something while memorizing the words, it will help you to remember them!

(Quelle: LIFT OFF 4, Unit 1)

- *Übungen zur Festigung assoziativer und affektiver Verbindungen*

Assoziogramme um ein Schlüsselwort herum sind wichtige Mittel zur Wortschatzwiederholung (in einem Sachfeld): *PARIS – tour Eiffel, se promener, discothèque, les musées, de jeunes gens, faire du lèche-vitrine, la mode, ...*). Assoziogramme sind freie Ideennetze; sie spiegeln oft gar keine linguistische Ordnung wider, sondern nur die Assoziationen der Lernenden. Affektiv besetzte Wörter, mit denen man eigene Empfindungen oder Erlebnisse verbindet, bleiben ebenfalls besser im Gedächtnis. Es ist daher wichtig, Vokabeln „merk-würdig“ (vgl. Kuntze 1981) zu machen, sie in visuelle, sensorische und affektive Netze einzubetten. Gruppierungsübungen wie die folgende sortieren einerseits ein Wortfeld, sprechen aber gleichzeitig affektive Komponenten der Wörter an: *Food I like/dislike / Where did I eat it for the first time?* Gegensatzpaare kann man einfach abfragen; man kann sie aber auch einem Partner auf den Rücken buchstabieren, und der Partner „schreibt“ zur Kontrolle das Antonym.

- *Übungen zur Festigung syntagmatischer Beziehungen*

Die Einbettung von Wörtern in Sätze muss immer wieder geübt werden. Die Aufgabe, mit Hilfe von fünf oder sieben vorgegebenen Wörtern eine kleine Geschichte zu schreiben, sorgt dafür, dass dies geschieht. Auch Lückentexte sind leicht zu erstellen, indem man Texte aus dem Lehrbuch kopiert, jedes 5. oder 7. Wort oder die, die neu gelernt werden sollten, mit TippEx löscht, das Blatt in Klassenstärke fotokopiert und bearbeiten lässt. Es gibt auch Autorenprogramme für den PC, die einem diese Arbeit abnehmen.

- *Übungen zur Selbsthilfe*

Ganz wichtig sind Übungen zur lexikalischen Selbsthilfe, denn nicht

immer fallen einem die Wörter ein, die man benutzen will oder verstehen soll. Übungen zum Paraphrasieren sind deshalb nützlich: „It's a thing for drinking coffee from, larger than a cup“ (= *mug*) / „Ça sert à boire du café, c'est plus grand qu'un gobelet.“ Des Weiteren muss auch der Umgang mit einsprachigen und zweisprachigen Wörterbüchern geübt werden.

- *Spezielle Gedächtnistechniken, „Elselsbrücken“ und Musik*

Suggestopädie und andere alternative Methoden erfreuen sich immer noch großer Beliebtheit in der Erwachsenenbildung. Eine genauere Darstellung dieser Verfahren würde aber den Rahmen dieser Einführung sprengen. Als Lektüre empfehlen wir Schiffler (1989), Aßbeck (1987), Rohrer (1990). Weiterhin gibt es zahlreiche Veröffentlichungen, in denen spezielle Lerntechniken empfohlen werden (Rampillon 1985; Helms 1995; Rampillon/Reisener 1995), deren Wert für solche TN hoch sein kann, die mit den üblichen Lernverfahren nicht voran kommen.

- *Lernen durch Gebrauch*

Lernen durch Sprachgebrauch ist die ergiebigste Form der Erweiterung des Wortschatzes, auch wenn es systematisches Lernen vor allem bei Anfängern nicht ersetzen kann. Ausgiebige Lektüre, das Nutzen von Alltagssituationen zur mündlichen Kommunikation und die Nutzung des Internet (siehe Kap. 1.4) sind ideale Formen der Erweiterung des Wortschatzes. Über viele andere Möglichkeiten, sich authentische Sprache zu erschließen, informieren vor allem die Kapitel 4.4 und 5.4.1).

Weiterführende Literatur

Englisch und allgemein:

McCarthy, M. (1990): Vocabulary. Oxford

Morgan, J./Rinvulcri, M. (1986): Vocabulary. Oxford. (Resource Books for Teachers)

Singleton, David (1999): Exploring the Second Language Mental Lexicon. Cambridge

Schmitt, N./McCarthy, M. (Hrsg.) (1997): Vocabulary. Description, Acquisition and Pedagogy. Cambridge

Scherfer, P. (1989): Vokabellernen. In: Der fremdsprachliche Unterricht, H. 98, S. 4-10

Quetz, J. (1998): Der systematische Aufbau eines mentalen Lexikons in der Fremdsprache. In: Timm, J.-P. (Hrsg.): Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts. Berlin, S. 272-290

Der fremdsprachliche Unterricht/Englisch, 2002, H. 55: Themenheft „Wortschatz“

Deutsch als Fremdsprache:

Müller, B.-D. (1994): Wortschatzarbeit und Bedeutungsvermittlung. München etc. (Fernstudieneinheit 8, Goethe-Institut/GHK/DIFF)

Romanische Sprachen:

Hausmann, F. J. (1993): Was ist eigentlich Wortschatz? In: Börner, W./Vogel, K. (Hrsg.): Wort-

5.5.3 Grammatik

Die meisten Lehrenden halten Grammatikunterricht zwar für unverzichtbar – und fürchten ihn gleichzeitig als kompliziert und langweilig. Den Lernenden geht es genauso (vgl. Quetz 1991). Über den Wert formaler Instruktion für den Spracherwerb gehen die Meinungen erheblich auseinander (siehe Kap. 3); man kann im Grunde nur feststellen, dass es keinen Konsens gibt. In der Praxis des Fremdsprachenunterrichts behauptet grammatische Instruktion aber nach wie vor einen festen Platz: Alle aktuellen Lehrwerke enthalten Grammatikregeln und vor allem Grammatikübungen, und die allerwenigsten KL versuchen, im Unterricht ohne Grammatik auszukommen. Die Praxis verhält sich also der theoretischen Diskussion gegenüber ziemlich distanziert, weshalb es in diesem Kapitel auch eher um ‚gute Praxis‘ gehen soll als um die Umsetzung theoretischer Positionen.

In der audiolingualen Methode (siehe Kap. 3.3.1) verstand man Grammatik als ein Gerüst von Strukturen, in denen lexikalische Elemente beliebig austauschbar sind, sofern sie der gleichen Wortklasse angehören. Aus dem Baukasten der Strukturen setzen Sprecher ihre Äußerungen zusammen. Diesen Ansatz hält man heute für viel zu mechanisch, weil dabei Grammatik als Produkt betrachtet wird. Wenn man nur die formalen Eigenschaften von Sätzen untersucht und festhält, welche Bedeutung sie haben (vgl. Batstone 1994, S. 6), kommt man zu idealisierten Regeln, wie sie in den allermeisten Lehrbüchern dominieren: „Das *present perfect* drückt aus, dass ...“ usw. Solche Regeln werden leicht als normativ missverstanden, weshalb ein moderner Ansatz auch eher der Frage nachgeht, warum ein Sprecher eine bestimmte Form benutzt (und nicht eine andere, die auch korrekt wäre). Grammatik wird also eher prozessorientiert verstanden (ebd.). Man sieht Sprache dabei nicht aus ‚großer Höhe‘ und dadurch sehr allgemein und abstrahierend, sondern aus nächster Nähe in ihrer alltäglichen Funktion. Im Sprachgebrauch wählt man konkurrierende grammatische Elemente nämlich vor allem auch aus, um Distanz zu signalisieren, und zwar zeitliche Distanz (Präsens vs. Vergangenheit, Zukunft), soziale Distanz (Höflichkeit: „10 Euro!“ oder „Entschuldigen Sie bitte, aber wäre es Ihnen vielleicht möglich, mir 10 Euro zu leihen?“), psychologische Distanz („Skinner behauptete, dass [...], Chomsky hingegen sagt (!), dass [...]“) usw. (vgl. Batestone 1994, S. 16 ff.).

Bei der Sprachverwendung spielen kompetente Sprecher souverän auf dieser Klaviatur; sie benutzen Formen nicht nur, weil sie die korrekten Formen

sind, sondern sie wählen Formen aus, die ihrer jeweiligen Sprechabsicht *angemessen* sind (siehe Kap. 5.4.1(1) Sprache als soziale Handlung). Die Kunst des Grammatikunterrichts besteht nun darin, den Lernenden erstens das Repertoire der verfügbaren Formen formal zu erschließen, ihnen zweitens zu zeigen, wie Muttersprachler sich dieses Repertoires in Texten und Diskursen bedienen, und drittens ihnen nicht nur Übungen der jeweils korrekten Form anzubieten, sondern sie in kommunikativen Aufgaben (*tasks*) gewissermaßen dazu zu verführen, sich dieser Formen wie Muttersprachler angemessen zu bedienen.

Darüber hinaus muss man aber bedenken, dass die klassische Grammatik (verstanden als Lehre von den syntaktischen Strukturen) immer unzulänglicher wird, je genauer man die verfügbaren Wahlmöglichkeiten analysiert. Viele dieser Wahlmöglichkeiten werden nämlich vom Wortschatz gesteuert (siehe Kap. 5.5.2(1): Kollokationen und Auswahlbeschränkungen). Syntagmatische Strukturen im Wortschatz und Grammatik im traditionellen Sinn laufen an diesem Punkt zusammen; viele der gefürchteten Ausnahmen von grammatischen Regeln sind im Grunde nichts anderes als „grammar as choice“ (Halliday 1978, zitiert nach Batestone 1994, S. 9).

Ziel eines modernen Grammatikunterrichts ist also die Entwicklung eines Sprachbewusstseins (*language awareness*). Im Zentrum eines kommunikativen Fremdsprachenunterrichts steht nicht so sehr die Entwicklung der Fähigkeit, Strukturen quasi automatisch zu benutzen, und schon gar nicht die Kenntnis grammatischer Regeln, sondern das Gespür dafür, wie man sich dieser Formen bedient, um kommunikative Ziele zu erreichen.

(1) Grammatik erklären

In diesem Abschnitt folgen wir einer Checkliste von Tönshoff (1995), in der er die Problembereiche bei grammatischen Erklärungen absteckt.

- Der erste Schritt – die Sachanalyse (linguistisch und didaktisch): „Kann man sich auf das eigene Wissen verlassen?“

Leider muss man sich immer wieder einmal eingestehen, dass das eigene linguistische Wissen begrenzt ist und dass ein Blick in ‚kluge Bücher‘ sich nicht vermeiden lässt. Ein Beispiel: In einem Englischkurs stand die Erklärung an, dass Wörter wie *trousers*, *jeans*, *glasses* (= Brille), immer in der Pluralform auftreten; will man betonen, dass es sich um ein einzelnes Exemplar handelt, muss man *a pair of (trousers, ...)* davor setzen. Die KL mischte aber auch *socks* und *shoes* unter die Beispiele und bemerkte den Fehler erst, als ein irritierter TN

fragte, was er denn nun sagen müsse, wenn er in London einen einzelnen kaputten Schuh reparieren lassen wolle.

Eine Sachanalyse führt manchmal auch zu der Einsicht, dass man Erklärungen langfristig planen muss. So hängen z. B. im Englischen viele grammatische Regeln mit der festen Wortstellung zusammen: Bei der Fragebildung mit Vollverben sorgt *do* dafür, dass die Abfolge S-V-O (*Subject – Verb – Other parts of the sentence* = die „Straßen-Verkehrs-Ordnung“) nicht durch Inversionen (**Play you tennis?* statt *Do you play tennis?*) gestört wird – ein Fehler, der deutschsprachigen TN oft unterläuft. Die feste Wortstellung ist aber auch dafür verantwortlich, dass Nebensätze anders geordnet sind als im Deutschen: „..., weil er ins Büro ging“ (das Verb steht am Satzende), aber Englisch: „... because he went to the office“ (S-V-O bleibt gewahrt, das Verb bleibt, wo es im Hauptsatz auch steht). Wenn man den TN die feste Wortfolge einmal vorgeführt hat, kann man sich später immer wieder darauf beziehen.

Dass man Regeln in bereits bekannte Zusammenhänge einbetten sollte, bedeutet aber nicht, dass man immer alles auf einmal erklären muss. Vielmehr sollte man sich auf die jeweils notwendigen Dinge beschränken und die TN nicht durch momentan irrelevante Erklärungen verwirren, auch nicht durch Vorgriffe.

Tipp: Den eigenen Wissensstand anhand grammatischer Nachschlagewerke überprüfen; die Struktur des zu erklärenden Phänomens für sich selbst klären; Thema klar abgrenzen; an Bekanntes anknüpfen.

- Intralinguale oder interlinguale Erklärungen: „Bezieht man sich auf die Muttersprache (L1) oder eine gemeinsame Brückensprache der Lernenden oder nicht?“

Kontrastive (= interlinguale) Erklärungen, die sich auf einen Vergleich mit der L1 der Lernenden stützen, sind oft anschaulich und wirken vielleicht auch Interferenzfehlern (siehe Kap. 3.4.2 und 3.4.3) entgegen. Zu bedenken ist allerdings, dass in Englisch- oder Französisch-Kursen heute viele TN sitzen, für die Deutsch Zweitsprache ist; Vergleiche mit den vielen Herkunftssprachen der Lernenden sind aber unmöglich. Viele KL (und vor allem Lehrbücher, die für einen internationalen Markt geschrieben wurden) benutzen daher intralinguale Erklärungen ohne Bezug auf irgendwelche Ausgangssprachen.

Tipp: Muttersprachliche oder sprachenübergreifende Erscheinungen mit bedenken.

- Form der Erklärung: „Verbal oder nonverbal? Welche Rolle spielen Veranschaulichungen?“

Eine wichtige Entscheidung ist hier, ob man verbal oder nonverbal erklärt. Nonverbale Erklärungen sind visueller oder objektsprachlicher Art: Man hebt die neue Form durch Betonung hervor oder schreibt eine Struktur an die Tafel und unterstreicht wichtige Eigenschaften, ohne sie verbal zu erklären. Solche visuellen Erklärungen finden sich in vielen Lehrbüchern (Zeitpfeile für Tempus und Aspekt, Grafiken zur Erklärung von Präpositionen des Ortes usw.).

Ein beliebtes Mittel der Erklärung ist die *Signalgrammatik*, die für eine hohe Anschaulichkeit sorgt (Beispiel aus Timm 1998, S. 310):

yesterday	}	→	did, -ed
last week			
last month			

Tipp: Tafelanschrieb planen oder Folien für Tageslichtprojektor vorbereiten, Farben benutzen, visuelle Hilfsmittel einplanen (Karteikarten, u. a.); den Gang der Erklärung auch visuell nachvollziehbar machen; durch Rückfragen an TN prüfen, ob sie den Gang der Erklärung nachvollziehen können.

- Sprache der Erklärung: „Benutzt man bei Erklärungen die Mutter-/Brücken- oder die Zielsprache?“

Anfängern fällt es leichter, Erklärungen in ihrer L1 zu verstehen. Hier gilt es allerdings zu bedenken, dass nicht alle TN im Kurs die gleiche L1 sprechen; für viele ist Deutsch nur Zweit- bzw. Brückensprache. Spätestens ab dem zweiten Lernjahr sind daher Erklärungen besser in der Zielsprache zu geben. Im Anfangsunterricht helfen auch visuelle Stützen, wenn man doch schon zielsprachige Erklärungen einsetzen möchte.

Tipp: Einfache Sprache benutzen; Fremdwörter nur dort einsetzen, wo sie unvermeidlich sind; Abfolge der Erklärschritte bedenken; hinreichend ausführlich erklären, aber sich nicht in Paraphrasen des gleichen Sachverhalts verhaspeln; Zeit zum Nachdenken geben.

- Induktiv oder deduktiv: „Wo ist der Ort der Erklärung im Ablauf der Stunde?“

Beim deduktiven Vorgehen formuliert KL nach einer kurzen Darbietung einiger Beispiele die Regel; danach wird geübt. Pädagogen empfehlen hingegen das selbsttätige, induktive Erschließen von Regeln: Man arbeitet eine Zeit lang kommunikativ mit neuen Formen; danach lässt man die TN die Regel aus dem Sprachmaterial herausfinden und selbst formulieren; dann wird eventuell noch weiter geübt. Ein Beispiel aus dem Anfangsunterricht mit dem Lehrwerk *LIFT OFF 1* (Unit 4, C 1, S. 21):

CAN

Wo gehört das Verb (*speak* oder *give*) hin (= ✓)?

A Can I ☐ to Joanne Woodward ☐ , please? (speak)

I'm her husband.

B I'm sorry, but she's at the studio.

A Can you ☐ me the studio number ☐ ? (give)

B Yes, of course. It's 57394.

■ Now complete this RULE:

In Fragen mit **can** steht das Verb nicht am Ende des Satzes (wie im Deutschen), sondern in der Satzm_____.

Dialoge mit Sätzen wie „Can you spell that, please?“, „Can I speak to Mr Brown, please?“ waren zuvor ausführlich geübt worden. Ähnlich kann man im Unterricht auch dann vorgehen, wenn das eigene Lehrwerk nicht so angelegt ist.

Tipp: Lernen wird gefördert durch eigenes Entdecken, eigenes Handeln (Sätze zusammenbauen, Beschreibungen von Phänomenen selbst formulieren, ...).

- Terminologie: „Sagt man Verb, *verb* oder Tätigkeitswort?“

Hier gilt es zu bedenken, dass die TN oft eine höchst buntscheckige Terminologie mitbringen. Ausdrücke wie „Hauptwort“, „Dingwort“, „Tuwort“ oder „Umstandswort“ sind leider immer noch im Umlauf. Daneben gibt es im Deutschunterricht eine am Lateinischen orientierte Terminologie („Substantiv“ oder „Nomen“, „Verb“ usw.), die zwar in vielen Sprachen Entsprechungen hat – oft aber auch nicht. Dazu kommt, dass einzelne linguistische Richtungen ihre eigene Terminologie entwickelt haben („Nominalphrase“, „Verbalphrase“ statt „Subjekt“ und „Prädikat“ – Letzteres von Lateinlehrern oft mit „Verb“ gleichgesetzt...! „Vorfeld“ bei DaF usw.). Und zudem muss man bedenken, dass scheinbare Entsprechungen funktional einander nicht immer entsprechen: lat. Gerundium bzw. Gerundivum, frz. *gérondif*, span. *gerundio*).

Im Anfangsunterricht sollte man sich aber ohnehin der im Lehrwerk benutzten Terminologie anschließen, damit die Lernenden nicht den Überblick verlieren. Kompliziert wird es, wenn Fortgeschrittene Nachschlagewerke benutzen; spätestens dann muss man Terminologien vergleichen und den Lernenden Orientierungshilfen geben (vgl. Raasch 1988).

Tipp: Neue Sachverhalte erst dann mit einem Begriff versehen, wenn die Struktur aufgenommen ist; überflüssige Terminologie vermeiden; konsistent bleiben und immer die gleiche Terminologie benutzen.

Diese (und weitere) Überlegungen kann man in einem kleinen Kriterienkatalog bündeln: Grammatische Erklärungen sollten

- korrekt sein – trotz Vereinfachung
- anschaulich sein
- an Bekanntes anknüpfen
- gedanklich und sprachlich klar gegliedert sein
- prozessorientiert und interaktiv sein
- nach Möglichkeit induktiv sein
- Terminologie erst nach Erarbeitung des Konzepts benutzen
- pfiffig (motivierend) sein.

Tipp: Cartoons, spaßige Elemente in Erklärungen mit einbeziehen (z. B. Bosewitz/Kleinschroth: „Joke your way through English Grammar“ bzw. Kleinschroth/Maupai: „La grammaire en s’amusant. Wichtige Regeln zum Anlachen“).

(2) Grammatik üben

Wie nachhaltig eine an grammatischen Strukturen orientierte Sprachwissenschaft den Fremdsprachenunterricht beeinflusst hat, zeigt am deutlichsten das immer noch populäre Verfahren der Strukturmusterübung (*pattern practice*) aus der audiolingualen Methode (siehe Kap. 3.3.1). In den 1950er Jahren meinte man, dass eine Sprache wie das Englische aus ca. 1.000 grammatischen Strukturen besteht. Wenn man zu jeder dieser Strukturen eine große Anzahl konkreter Beispiele bilden und üben lässt, so die Vermutung, dann schleift sich das zu Grunde liegende Muster ein, wird automatisch verfügbar. Trotz aller Einwände, die im Lauf der Jahrzehnte gegen das Verfahren vorgebracht wurden, ist es immer noch quicklebendig, wie ein Beispiel aus einem aktuellen Lehrbuch zeigt:

Work with a partner. Ask and answer questions with *When did you last ...?* Ask one more question for more information.

- | | |
|-------------------------------------|--------------|
| – When did you last have a holiday? | Last August. |
| – Where did you go? | To Spain. |

- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none">· see a video· give someone a kiss· take a photograph | <ul style="list-style-type: none">· lose something· write a letter· get a present (etc.) |
|---|--|

(Quelle: *New Headway Elementary, Unit 7, S. 55*)

Grammatikübungen, die sich an Erklärungen anschließen, nehmen oft die Form kleiner Tests an („X oder Y?“ – „*Present Perfect or Past Tense?*“ – „*Passé simple ou Passé composé?*“ bzw. „*Fill in the correct form.*“). Alle Lehrbücher enthalten auch heute noch solche kognitiven Übungen in reicher Zahl. Bedenken muss man, dass es sich hierbei nur um Übungen von sprachbezogenem Wissen handelt, das der Sprechfertigkeit zu Grunde liegt (siehe Kap. 5.4.1). Sie dürfen also im Unterricht nicht überhand nehmen.

Als Hausaufgaben und in Arbeitsbüchern sind beide Arten von Übungen allerdings sehr beliebt, weil hier in der Regel der Gesprächspartner für kommunikatives Üben fehlt; auch Software für den Sprachunterricht ist in der Regel nach diesem Muster geschrieben.

Eine zeitgemäße Übungstypologie wird Grammatikübungen einen Platz im ‚vorkommunikativen‘ Bereich einräumen; sie tragen zum Aufbau von linguistischer Kompetenz bei, die wiederum ein Bestandteil der allgemeinen kommunikativen Kompetenz ist.

Weiterführende Literatur

Englisch:

Batstone, R. (1994): Grammar. Oxford

Harmer, J. (1987): Teaching and Learning Grammar. Harlow

Deutsch als Fremdsprache:

Funk, H./Koenig, M. (1991): Grammatik lehren und lernen. München u. a. (Fernstudieneinheit 1 Goethe-Institut/GHK/DIFF)

Romanische Sprachen:

Polleti, A. (1997): Die Krise der Grammatik im Französischunterricht. In: Der fremdsprachliche Unterricht/Französisch, H. 30, S. 4-9

Meißner, F.-J. (1996): Grammatik im Französischunterricht. Welche – wieviel – wie? In: Krehel, H.-L./Marx, D./Meißner, F.-J. (Hrsg.): Kognition und neue Praxis im Französischunterricht. Akten des Französischlehrtages der VdF/NRW an der Bergischen Universität/GHS Wuppertal (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik) Tübingen, S. 203-228

Raabe, H. (1990): Lernende als Linguisten? Zum prozeduralen Wissen Lernender. In: Fremdsprachen Lehren und Lernen, H. 20, S. 16-173

(3) Fehler und Fehlerkorrektur

Die Schwerpunkte im Fremdsprachenunterricht sind also heute anders gesetzt als früher; grammatische Übungen spielen eine weit weniger wichtige Rolle. Dennoch ist für viele KL dieser Bereich immer noch Hauptkriegsschauplatz ihrer didaktischen Bemühungen; dazu trägt sicher bei, dass man in Lernersprachen vielerlei Erscheinungen bemerkt, die man als Fehler mit Hilfe grammatischer Bewusstmachung oder Korrektur zu bekämpfen versucht. Ältere didaktische Ansätze konzentrierten sich dabei auf den Interferenzfehler (Störungen der Zielsprache durch die Muttersprache, z. B. „Can I *become a beefsteak, please?“ oder falsche Wortfolge: „We went *last summer to London.“, oder „Si je *serais à Paris“ statt „étais“), der als größtes Übel eingestuft wurde.

Heute weiß man, dass Fehler viele andere Ursachen haben können. Der interessanteste Typ davon ist der ‚spracherwerblich bedingte‘ Fehler. Menschen erwerben ihre Mutter- wie auch eine Zielsprache in festen Abfolgen, die durch allgemeine oder universale (aber noch nicht hinreichend erforschte) Gesetze des Spracherwerbs bedingt sind (siehe Kap. 3.2, 3.3). Für die Verneinung hat Wode (1978, S. 110-111) folgende Erwerbssequenzen beobachtet, die sowohl in der L1 als auch in der L2 auftreten:

	L1 Deutsch		L1 Englisch		L2 Englisch / L1 Deutsch
I	nein	I	no	I-IIa	no / no, you
II	nein, Milch	IIa	no, Mom		
IIb	nein hauen	IIb	no close	IIb	no play baseball
III	Honig gibt nicht Heiko nicht essen die nicht kaputt nicht Rasen Britta nicht	III	Katheryn no like celery Katheryn not quite through I can't open it	III	1) that's no good 2) lunch is no ready 3) I got nothing shoe 4) John go not to the school 5) I can no play with Kenny 6) I cannot hit the ball
IV	Holger kriegt nicht ein Lutscher	IVa b	you don't want some supper I am not scared of nothing	IVa b	don't say something don't tell nobody

(nach: Wode 1978)

Daneben hat man in Lernaltersprachen folgende Erscheinungen beobachtet, die hier in einer unsystematischen und aus verschiedenen Quellen gespeisten Typologie zusammengefasst sind (genauere Typologien findet man bei Kleppin 1998, Katsikas 1995 und Knapp-Potthoff 1987, von denen die hier aufgeführten Beispiele teilweise stammen):

- Analogiefehler, Übergeneralisierung („He *taked all my money“) – zeigt, dass Lernende etwas gelernt haben und versuchen, es auf andere Zusammenhänge zu übertragen;
- universelle Vereinfachungstendenzen („Me Tarzan, you Jane.“) – man versucht, auch komplexere Sprechabsichten mit Hilfe des begrenzten Sprachstands umzusetzen; oft zu beobachten in Migrantensprachen.
- Gebrauch sog. „sprachlicher Fertigteile“ („A return to London *and back, please.“) – ebenfalls oft zu beobachten in Migrantensprachen („In Goe-the-Institut wir bauen *riesige Renovierungsmaßnahme.“)
- kreative Fehler, Hypothesen testen (*Totenkiste statt Sarg; *baby horse statt foal/filly) – zeigt, dass Lernende sich zu helfen wissen!
- Versprecher („Das *Glühwürmchen am Radio ist kaputt“, als im August die Glühwürmchen im Garten herumflogen und der Sprecher sah, dass ein Birnchen in einem Gerät ausgefallen war).
- Fehler, die auf falschem *input* beruhen (z. B. auf gut gemeintem *foreigner talk* oder auf unsicherem Lehrerenglisch: „Du gehen dort machen Antrag!“ – „Open your book *on (statt: at) page 15. What can you see

*on (statt: in) the picture?“) – eigentlich verursacht durch andere Sprecher!

- durch den Unterricht generierte Fehler (KL übt Sätze, die mit „Yes, I do“ beantwortet werden, und fügt dann plötzlich einen ein, der „No, I don’t“ erfordert)
- individuelle Fehler (*Kolben statt Koblenz).
- Vermeidungsstrategien (unidiomatische, aber sichere Wendungen bevorzugt: „I have the privilege to share my knowledge *erm* ... of sharing ... *erm* ... I’m supposed to tell them what I know about Online-teaching.“) – zeigt, dass man auch paraphrasieren kann, wenn man unsicher ist.

Das Studium von Lernaltersprachen und von Fehlern wirft komplexe Fragen auf, die beantwortet werden müssen, wenn man Lernprobleme adäquat erkennen und Lernfortschritte sinnvoll beurteilen möchte. Eine Fehlerkorrektur, die nur intuitiv gewichtend vorgeht und die Überlegungen ausklammert, wie sie in diesem Abschnitt angestellt wurden, ist heute eigentlich nicht mehr zulässig, und Leistungsbeurteilungen sollten nicht unter Bezug auf einen veralteten Fehlerbegriff erfolgen. Gewichtungen wie schwerer/leichter Fehler darf man nicht nur intuitiv treffen: Viele Fehler sind ja eigentlich keine, sondern eher als produktive Leistungen mit Hilfe begrenzter Kompetenz oder gar als unvermeidbar einzuschätzen. Das betrifft vor allem auch viele Grammatikfehler (zur Fehlerkorrektur siehe auch Kap. 4.1.3).

Weiterführende Literatur

Kleppin, K. (1998): Fehler und Fehlerkorrektur. München u. a. (Fernstudieneinheit 19, Goethe-Institut/GhK/DIFF)

Edge, J. (1993): Mistakes and Correction. London

Themenheft von französisch heute (1998), darin u. a.: Kleppin, K.: Mündliche Korrekturen im Französischunterricht, S. 264–273

Kleppin, K. (2000): Förderung des autonomen Lernens durch Reflexion über die eigenen Fehler. In: Fremdsprachen und Hochschule, H. 58, S. 41–48

Henrici, G./Zöfgen, E. (Hrsg.) (1993): Fehleranalyse und Fehlerkorrektur. Themenheft von: Fremdsprachen lehren und lernen, H. 22, Tübingen

5.6 Medien

5.6.1 Bilder und andere Träger visueller Information

Bilder aller Art, Gegenstände, aber auch bewegte Bilder in Filmen oder auf Videos sind Träger visueller Informationen, die das Sprachenlernen unterstützen können. Die beiden wichtigsten Funktionen von Bildern sind dabei, dass sie 1) landeskundliche Information vermitteln und 2) die Zielsprache in Situationen und Kontexte einbetten. Früher legte man – vor allem bei der audiovisuellen

Methode der 1960er Jahre (vgl. Reinfried 1992) – außerdem besonderen Wert 3) auf die Steuerungsfunktion von Bildern. Diese kann darin bestehen, dass Bilder an die Stelle von Arbeitsanweisungen treten; aber auch Bilder zur Erklärung von Wortschatz oder – heute sehr beliebt – Bilder als Anlässe für Gespräche und als stumme Impulse haben Steuerungsfunktion.

Dass visuelle Elemente im Fremdsprachenunterricht äußerst motivierend sein können und das Behalten fördern, ist oft und überzeugend dargelegt worden (vgl. Corder 1967; aktuell: Themenheft „Mit Bildern lernen“. In: Der fremdsprachliche Unterricht/Englisch, 1999, H. 38). Nicht von ungefähr legen Verlage heute allergrößten Wert auf eine attraktive visuelle Gestaltung ihrer Lehrwerke und Lehrmaterialien. Das Lehrwerk ist denn auch der wichtigste Träger von Bildern, sofern KL sich nicht große Mühe geben, mit Hilfe von Realien zusätzliche Bilder in den Unterricht zu transportieren. Eine Fülle von aktuellem Bildmaterial liefern heute allerdings die neuen Medien (siehe Kap. 1.4).

(1) Bilder – und wie Sprache sich zu ihnen verhält

Bilder sprechen ihre eigene Sprache. Diese ist nicht immer leicht zu verstehen, weil sie kulturell determiniert ist. In den 1970er Jahren diskutierte man z. B. die Schwierigkeit, Bilder und Bildfolgen zu dekodieren. Unsere durch Comics und Cartoons geschulten Lesegewohnheiten ermöglichen es uns, komplizierte Zusammenhänge zwischen Bildern in einer Bildfolge zu rekonstruieren (zeitliche Abfolgen, kausale Abfolgen, Rückblenden u. a. zu erkennen). Dabei helfen Signale wie Rasterungen, Farbwechsel, das Arrangement der Bildfolge, aber auch non-verbale Signale wie durchgestrichene Bilder, Fragezeichen, Ziffern, bildimmanente Signale wie Uhren oder Kalenderblätter usw. Diese Fähigkeit ist aber nicht bei allen Lernenden in gleichem Maß entwickelt und vorauszusetzen.

Reaktionen auf Bilder können folglich erwünscht sein (wenn die Dekodierung im Sinne des Zeichners geglückt ist), z. B.: „Linda geht zur Arbeit.“, oder unerwünscht: „Was für einen albern Hut sie aufhat!“ Man kann keineswegs davon ausgehen, dass alle TN in gleicher Weise Bilder und Grafiken lesen können. Manche Menschen sind schon mit einem Stadtplan überfordert, weil sie ihre Erfahrungen von Raum und Direktionalität in einen Plan (abstrahiert, zweidimensional!) ‚übersetzen‘ müssen; eine Wegbeschreibung – eine der klassischen Aktivitäten im Sprachunterricht – erfordert nämlich eine Art mentalen Kopfstands, wenn man einen an die Wand projizierten Stadtplan benutzt und zweimal nacheinander „Und dann biegen Sie links ab“ sagen muss.

Fotos enthalten reichhaltige landeskundliche Nebeninformationen, was einerseits ein Vorteil ist, andererseits aber dazu führen kann dass sie weniger eindeutig sind als Zeichnungen. Zudem veralten sie auch schnell und zeigen dann Menschen und Situationen, die eher an alte Spielfilme erinnern als ein motivierendes und aktuelles Bild des Landes der Zielsprache zu vermitteln. Heute bietet das Internet aber einen unerschöpflichen und stets aktuellen Fundus an Bildmaterial.

Eine Wende im Umgang mit Bildern erfolgte, als der kommunikative Fremdsprachenunterricht die Klassenzimmer eroberte. Die Erkenntnis, dass Sprechen sich nicht im Bilden von Sätzen erschöpft, sondern kommunikatives Handeln mit Sprache ist, rückte Bilder in ein neues Licht: Sie waren als visuelle Umsetzung eines einzelnen Satzes und damit als Mittel der schrittweisen Steuerung plötzlich nicht mehr so wichtig (obgleich sie in dieser Funktion immer noch in Lehrwerken benutzt werden: „Here is what Linda does every day“ als Überschrift über einer Folge von Bildern, die eben dies zeigen).

Die Lernenden sollten im kommunikativen Fremdsprachenunterricht Bilder nicht mehr beschreiben; die Bilder „lernten sprechen“, weil sie eher den situativen Kontext darstellten, in dem die abgebildeten Personen sprachlich handeln. Ein klassisches Beispiel findet sich bei Köhring (1975):



Abb. 4 (Quelle: Köhring 1975)

In einem älteren Übungsbuch soll man zu diesem Bild Sätze bilden wie: „Mr Smith sits in an armchair and reads a newspaper. – Mrs. Smith brings him a cup of tea.“ Diese Sätze beschreiben das Bild. In realer Kommunikation dürften solche

Äußerungen wohl kaum vorkommen. Köhring weist darauf hin, dass die Information in diesem Bild vielschichtiger ist; um einen Dialog dazu zu verfassen, muss man die Rollenbeziehungen zwischen den beiden Personen interpretieren, sich die sozialen und individuellen Voraussetzungen für die vermuteten Sprechhandlungen ausdenken. Mögliche Dialoge könnten dann so aussehen:

Sprecher: Frau

- (a) „It's rather hot in here, dear.“
- (b) „May I please come in?“ ...
- (c) „I wish you wouldn't sit down with your paper right after work all day by yourself.“
- (d) „Will this pasha of mine be so as to relieve me from this cup of tea?“

Sprecher: Mann

- (e) „Why do you always interrupt me while I'm reading the sports news?!“

Sprecher: Mann

Grumbling

„MANU has done it again!“
 „Okay, okay. Not that old story again ...“

„Don't I deserve to be treated like obliging a pasha after all these years of working so hard for you?“

Sprecher: Frau

„Excuse me, darling.“

Maley/Duff/Grellet haben in *The Mind's Eye* (1984) dieses Verfahren verfeinert. Sie benutzen dabei Bilder, die in ihrer Aussage vieldeutig sind und deshalb eine kreative Interpretation der Situation, der Rollenbeziehungen zwischen den Menschen usw. erfordern; erst dann kann man Dialoge gestalten. Die Arbeit mit solchen Bildern ist in hohem Maße anregend und führt zu sehr kreativen (und dennoch stets ‚realistischen‘!) Sprachprodukten. Bewährt hat sich diese Technik des Einsatzes vieldeutiger Bilder sogar bei Prüfungen:



Abb: 5 Fotos als Gesprächsanlass (Quelle: Klöckner, B., u. a.: *Time for a Game*. Berlin 1983, S. 63)

(2) Traditionelle visuelle Medien: Lehrwerk, Tafel, Tageslichtprojektor

Die traditionellen Medien (oder ‚Mittler‘) für Sprache, fremdsprachige Situationen und visuelle Informationen sind Lehrwerk und Tafel. Sie werden heute – wie auch der Tageslichtprojektor – in dieser Funktion in der fachdidaktischen Literatur kaum noch erwähnt: Die neuen Medien haben sie verdrängt, obgleich sie immer noch das wichtigste Handwerkszeug der Lehrenden sind: Eine Wandtafel ist eben in den meisten Unterrichtsräumen vorhanden, wohingegen ein Tageslichtprojektor, ganz zu schweigen von einem Beamer oder einer Videoanlage, oft Beschaffungsprobleme bereitet. Es lohnt sich daher ein Blick auch auf traditionelle Medien.

Da ist zunächst das Lehrwerk als Träger visueller Information. Layouter und Illustratoren von Lehrwerken müssen eine Reihe von Problemen meistern, die mit den Funktionen des Produkts Lehrwerk zusammenhängen. Zunächst einmal muss ein Layout übersichtlich sein und den Benutzern klare Leit- und Orientierungshilfen geben. Seiten können also nicht völlig frei gestaltet werden, um sie den Bedürfnissen spezieller Textsorten anzupassen. Man kann auch nicht einfach das charakteristische Erscheinungsbild einer ‚Realie‘ übernehmen, sondern muss es Formaten, Spalten, dem Seitenrhythmus usw. anpassen.

Die Platzierung der Seitenzahl, die Aufteilung einer Seite in zwei oder drei Spalten (ein Drittel für Arbeitsanweisungen, zwei Drittel für Text und Übungen sind beliebt), Kopfzeilen mit Hinweisen darauf, ob man sich im Übungs-, im Grammatik- oder im Vokabelteil befindet, ‚Extras‘ vor sich hat oder Seiten mit Hausaufgaben – all dies gehört zu den visuellen Komponenten eines Lehrwerks, die als Leitsysteme funktional und klar, aber dennoch ästhetisch gestaltet und attraktiv sein müssen. Verlage investieren viel Geld in die Gestaltung eines Lehrwerks, weil die Kaufentscheidung von Lehrenden oft eher von der intuitiv wahrgenommenen Attraktivität abhängt als von einer didaktischen Analyse. Wie gelungen der visuelle Aufwand in Lehrwerken ist, kann man mit Hilfe der in Kap. 5.2.1 aufgeführten Kriterien überprüfen.

Die Nutzung der Tafel erläutert Piepho (1985) in einem bemerkenswerten kleinen Aufsatz, der allerdings eher die in der Schule notwendigen Gewohnheiten darstellt. Aber auch in der Erwachsenenbildung sollte man sich mit dem Handwerk der sinnvollen Nutzung der Wandtafel vertraut machen: Steht der neue Stoff (Wörter, Redewendungen, Strukturen) immer an der gleichen Stelle? Bereitet man bei Übungen eine Musterlösung auf der Rückseite einer Klapptafel vor? Wie nutzt man das Zentrum und die beiden Flügel einer Tafel für die Entwicklung einer *mind map*, einer Übung usw.?

Ein Beispiel: Ein KL will das *Present Perfect* einführen. Er beginnt mit dem bekannten Spiel nach dem Muster *Glücksrad*, bei dem eine Anzahl von Strichen die Zahl der Buchstaben in einem Wort oder einem Ausdruck markiert; ein TN fragt: „Is there an ‚e‘ in it?“ Wenn der Buchstabe im Wort vorkommt, wird er auf die Linie geschrieben:

— — — — e — — — — e — — — —

In diesem Fall war der erste Ausdruck *dance in the rain*. Nach zwei weiteren Spieldurchgängen, die wiederum ungewöhnliche Tätigkeiten an die Tafel brachten, erweiterte der KL die Übung: „Come to the board and write down other unusual activities.“ Die TN schrieben weitere Tätigkeiten an (*spend a holiday in Malta, go for a walk in the dark, meet a ghost* usw.) Der KL schrieb *Have you ever* vor diese Satzteile und modifizierte die unregelmäßigen Verben (*spend – spent; go – gone; meet – met* usw.). Die TN benutzten sodann die Sätze als Fragen in einer Partnerübung. Nach weiteren Arbeitsphasen klappte der KL den rechten Flügel der Tafel um und zeigte den Anfang einer Regel, die die TN selbst ergänzen sollten. Man sieht, wie flexibel die Tafel als Unterrichtsmittel zu nutzen ist.

Auch der Tageslichtprojektor hat sich als vielseitiges Arbeitsmittel bewährt. Seit die Verlage keine Foliensätze mehr anbieten, hat man seine Möglichkeiten etwas aus dem Auge verloren. Man kann aber durch geschickte *overlay*-Technik (unbeschriebene Folie drüberlegen!) auf Folien kopierte Bilder beschriften (lassen), ohne sie dadurch für weitere Arbeitsphasen unbrauchbar zu machen. Man kann mit Hilfe von *overlays* Bilder nach und nach aufbauen oder bei einer *information gap*-Übung durch Aufeinanderlegen der komplementären Bilder die Lösungen vergleichen. Auf Folie Geschriebenes oder Gezeichnetes geht bis zur nächsten Sitzung nicht verloren und kann somit zur Wiederholung genutzt werden. Die Ergebnisse von Gruppenarbeiten lassen sich auf Folien festhalten und dann gemeinsam auswerten, ohne dass alles noch einmal an die Tafel geschrieben werden muss. Weitere Vorzüge: Auf Folie schreibt es sich leichter als mit Kreide. Die Schrift lässt sich vergrößern, wenn man den OHP von der Projektionsfläche abrückt. Folien kann man zu Hause vorbereiten. Ein Nachteil ist allerdings: Der OHP verleitet zu lehrerzentriertem Arbeiten.

Weiterführende Literatur

- Themenheft „Mit Bildern lernen.“ In: Der fremdsprachliche Unterricht/Englisch, 1999, H. 38
Corder, S. P. (1967): *The Visual Element in Language Teaching*. London
Reinfried, M. (1992): *Das Bild im Fremdsprachenunterricht. Eine Geschichte der visuellen Medien am Beispiel des Französischunterrichts*. Tübingen

- Wright, A. (1989): *Pictures for Language Learning*. Cambridge
- Wright, A. (1992): *Visuals for the Language Classroom*. London
- Mugglestone, P. (1986): *Planning and Using the Blackboard*. London
- Piepho, H.-E. (1985): Die Wandtafel als Medium im Englischunterricht. In: *Der fremdsprachliche Unterricht*, H. 4, S. 255-265

5.6.2 Auditive Medien

Auch der Kassettenrekorder gehört mittlerweile zu den traditionellen Medien; er wird mehr und mehr durch tragbare CD-Spieler ersetzt. Für das Abspielen von Hörtexten zur Schulung des Hörverstehens (siehe Kap. 5.4.2) ist der CD-Spieler das geeignetere Gerät, weil man die gewünschte Übung viel leichter ansteuern kann; Zählwerke auf Kassettenrekordern sind leider alle unterschiedlich, wohingegen die Nummern auf der CD eindeutig und schnell aufzurufen sind. Für den Kassettenrekorder spricht allerdings, dass man ihn auch zur Aufnahme von Dialogen der Lernenden benutzen kann, um diese dann mit der Gruppe oder zu Hause auszuwerten.

5.6.3 Audiovisuelle Medien: Filme und Videos

Audiovisuelle Medien sind trotz ihrer Vielseitigkeit im kommunikativen Fremdsprachenunterricht nie so recht heimisch geworden. Da aber Filmsequenzen in den neuen Medien (siehe Kap. 1.4) eine wichtige Rolle spielen, sollen an dieser Stelle Möglichkeiten des Einsatzes „belebter Bilder“ ausführlicher dargestellt werden. Es gibt zwei Arten von (Video-)Filmen (und natürlich Mischformen aus beiden): Dokumentarfilme und Spielfilme. Beide sieht man mit anderen Augen und einer anderen Erwartungshaltung.

- Der *Dokumentarfilm* stellt Sachverhalte und Probleme dar; er ist, wenn er gut ist, kritisch und zuverlässig. Er soll informieren, aber auch aufklären. Er appelliert eher an den Kopf (aber natürlich auch an unsere Einstellungen und Gefühle).
- Der *Spielfilm* soll unterhalten, die Fantasie anregen, den Betrachter in Personen und ihre Meinungen, Stimmungen und Probleme hineinversetzen, ihn lachen oder weinen machen. Er appelliert eher an Gefühle (regt aber auch zum Nachdenken an).

(1) Vor dem Sehen: Einstimmungs- und Vorbereitungsübungen

Bevor man sich einen Film ansieht, orientiert man sich zuerst im Kino-Programm oder in der Fernsehzeitschrift, wovon er handelt, besorgt sich ein Getränk und etwas zu Knabbern, entspannt sich – und schaut dann zu. Auch die Arbeit im Kurs sollte man auf die eine oder andere Art vorbereiten:

- durch ein vorbereitendes Gespräch über die Thematik des Films;
- durch Erstellen eines Assoziogramms/einer *mind map* zu einem Thema;
- indem man Erwartungshaltungen schafft und Vermutungen anstellt, die die Aufnahme des Films lenken und erleichtern: „Wie wird die Geschichte wohl weitergehen, deren Anfang im Kinoprogramm zusammengefasst ist?“

Solche Einstimmungs- oder Vorbereitungsübungen bereiten auf den Wortschatz des Films vor, vermitteln grundlegende Informationen, die sein Verständnis erleichtern und helfen den TN, sich auf die folgende Aufgabe zu konzentrieren.

(2) Während des Sehens: Übungen zum Hör- und Sehverstehen

Lernende interessieren sich bei Dokumentarfilmen vor allem für den *Inhalt*. Oft ist aber auch die *Form* interessant.

– *Übungen zur Form*

Ein Film besteht aus einer Folge von *Szenen*. Wie sind sie aneinander gereiht? Wie viele *Schnitte* gibt es? Wie viel Zeit zum ruhigen Betrachten lässt der Regisseur dem Zuschauer? Wie stark reißt er ihn durch eine schnelle Bildfolge ins Geschehen hinein? Wie lenkt die *Kameraführung* die Aufmerksamkeit des Zuschauers? Was wird erfasst, was wird schnell übergangen oder ausgeblendet? Wie geht der Regisseur mit *Rückblenden* und *Zeitebenen* um? Wie benutzt er *Nahaufnahmen* und *Totale*? (Nahaufnahmen sprechen den Zuschauer direkt an, konfrontieren ihn mit Details, die Totale schafft Überblicke, könnte man etwas verkürzt sagen.) Auch *Musik* wird oft als Formelement benutzt. Weiterhin kann man Verhältnis des Textes zu den Bildern des Films untersuchen: Ist es parallel angelegt, d. h. kommentieren die Worte den Film, oder gibt es eine „Bild-Text-Schere“, bei der der Text die Bilder (z. B. ironisch) in Frage stellt?

Solche formorientierten Übungen sind vor allem bei Spielfilmen interessant. Eine Formanalyse kann bei Dokumentarfilmen dafür sorgen, dass man dem Film nicht blind vertraut, sondern aufmerksam wird, wenn der Filmemacher seine eigene Meinung als objektive Tatsache präsentieren will.

– *Übungen zum Inhalt: Blickrichtung nach vorn*

Vorausschauen schafft Erwartungshaltungen. Die Fragen „Was meinen

Sie, wovon der Film handeln wird?“ – „Wie wird der Film wohl weitergehen?“ bringen TN dazu, Vermutungen anzustellen. Das bereitet inhaltlich auf den Fortgang der Handlung vor, aber auch sprachlich, wenn diese Vermutungen ausgesprochen werden. Gleichzeitig schafft man ein Verständnis für kommende Situationen und Handlungszusammenhänge.

Wenn die TN ihre Vermutungen auch noch begründen sollen, müssen sie auf den bereits gesehenen Teil der Handlung zurückgreifen. Dabei zeigen sie dann, wie gut sie den Rückblick auf den Film schaffen. Vorausschauen und Vermutungen anstellen sind also durchaus Mittel der Verständniskontrolle.

Vor allem bei Spielfilmen ergibt sich hier ein kreatives Element. Indem die TN Handlungsstränge weiterdenken, setzen sie ihre Vorstellungskraft und Fantasie in Gang. Vielleicht fallen ihnen Lösungen ein, die sich erheblich vom Film, den sie später sehen, unterscheiden. Manchmal sind solche Lösungen witziger oder spannender als der Film selbst, und damit ist bereits wieder ein kritisches Element ins Spiel gekommen: Das hätte der Regisseur auch besser machen können! Aus dem Vergleich der eigenen Erwartungen und Vermutungen mit der richtigen Filmhandlung entstehen somit viele interessante Gesprächsanlässe.

– *Übungen zum Inhalt: Blickrichtung zurück*

Dies ist die übliche Art der Auswertung von Lese- und Hörtexten (siehe Kap. 5.4.2, 5.4.3) und natürlich auch von Filmen. Die Lernenden können auf vielfältige Weise zeigen, was sie vom Film verstanden haben. Dabei kann man die Aufmerksamkeit auf Details oder auf globales Verstehen richten. Beides sind legitime Blickrichtungen, die allerdings von der Art des Films abhängen und davon, wofür man sich interessiert.

Will man zum Beispiel wissen, wie man jemandem in Deutschland zum Geburtstag gratuliert, weil man bald eine Reise antreten möchte und dabei zu einer Geburtstagsfeier eingeladen ist, dann achtet man in einem Film, der dieses Thema behandelt, eher auf Details: Was genau sagen die Leute? Wie überreicht man die Blumen, verpackt oder nicht? Wann packt der Beschenkte sein Geschenk aus? Wie antwortet man auf eine Danksagung? Will man sich hingegen einen Eindruck davon verschaffen, ob die eigenen Erlebnisse mit Deutschen im Urlaub zufällig waren oder typisch, sieht man einen Film über Urlaub mit ganz anderen Augen.

Auswertungsaufgaben sind nicht immer nur „reden über den Film“. Man kann Aufgaben in vielfältiger Weise mit dem Film selbst verknüpfen. Beliebte ist hierbei das Trennen der Wahrnehmungskanäle (Hören und Sehen):

- Ein Teil der TN sieht die Handlung (mit oder ohne Ton) und beschreibt den anderen, was sie sehen.
- Man sieht eine Hälfte des Bildschirms und stellt Vermutungen an, was auf der anderen Hälfte zu sehen sein könnte.
- Man hört den Ton und stellt sich Bilder dazu vor.
- Spannend ist es auch, den Dialog zu einer kurzen Filmszene selbst zu schreiben und ihn zum ablaufenden Film zu sprechen („Synchronisieren“).
- Man kann einen Film auch mit Untertiteln versehen (entsprechend etwa den Texttafeln für Hörgeschädigte oder den Untertiteln im Kino, wenn der Film nicht synchronisiert ist).
- Aus Stummfilmen kennt man die Technik der Zwischentitel – auch eine anregende Art, einen Film zu interpretieren.
- Schließlich kann man die Handlung eines Films aus der Perspektive einer der dargestellten Personen zusammenfassen lassen, was ganz andere Resultate ergibt als eine sachliche Zusammenfassung.

All diese kreativen Auswertungsvorschläge erfordern, dass man sich viel intensiver auf den Film einlässt, als wenn man ihn nur in der Sache wahrnimmt. Das betrifft vor allem Spielfilme, aber auch bei Dokumentarfilmen ergeben sich manchmal Möglichkeiten, die über ein Gespräch über Sachverhalte hinausgehen.

(3) Nach dem Sehen: Sprachliche Übungen und Diskussionen

Wenn der Film behandelt wurde, ist die sprachliche Arbeit meist noch nicht vorbei. Im Film hat man Redewendungen und Wörter kennen gelernt, die man noch einmal wiederholen und sich einprägen möchte. Und die Thematik mancher Filme führt zu hitzigen Diskussionen. Für beide Fälle gibt es ein breites Angebot an nachbereitenden Übungen, u. a. Lern- und Rollenspiele zur Wiederholung von Wortschatz und Redewendungen oder Vorschläge für Diskussionen, die das Thema noch einmal aufgreifen und oft in größere Zusammenhänge einbetten.

Weiterführende Literatur

Englisch:

Cooper, R./Lavery, M./Rinvolucry, M. (1992): Video. Oxford (Resource Books for Teachers)
Lavery, M., u. a. (1984): Active Viewing Plus. Kettering

Stempleski, S./Tomalin, B. (1990): Video in Action. Recipes for Using Video in Language Teaching. New York

Deutsch als Fremdsprache:

Brandi, M.-L. (1996): Video im Deutschunterricht. Eine Übungstypologie zur Arbeit mit fiktionalen und dokumentarischen Filmsequenzen. München u. a. (Fernstudieneinheit 13, Goethe-Institut/GHK/DIFF)

Schwerdtfeger, I. C. (1989): Sehen und Verstehen. Arbeit mit Filmen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. München u. a. (Fernstudieneinheit, Goethe-Institut/GHK/DIFF)

Romanische Sprachen:

Meißner, F.-J. (Koord.) (2001): Travailler avec la vidéo. In: français heute, H. 4 (Themenheft).

Fernández, E. (1999): El Cine Español en el Aula. In: Altmann, W./Vences, U. (Hrsg.): Vom Lehren und Lernen. Neue Wege der Didaktik des Spanischen. Berlin, S. 83-95

5.7 Förderung der Lernerautonomie, Lernstrategien

5.7.1 Zum Begriff Lernerautonomie

In der Fremdsprachendidaktik geht man schon seit langem davon aus, dass Lernen selbstgesteuert – im Lerner – stattfindet (siehe Kap. 3; vgl. Bausch u. a. 1982) und nur bedingt durch Lehren beeinflusst werden kann. Viele Lehrende (vor allem in der Schule) wollen aber nach wie vor nicht so recht zur Kenntnis nehmen, dass Lehren eher als Lernberatung verstanden werden sollte und als Förderung des ansonsten selbstständigen Lernens durch Schaffung einer anregenden Lernumgebung.

Andere Ansätze gehen noch weiter und propagieren unter dem Begriff Lernerautonomie ein konstruktivistisches Konzept (siehe Kap. 3.3.4) von selbstverantwortetem Lernen, das dem Instruktivismus (Lernen als Resultat von Lehren) entgegengesetzt wird. Diese Entwicklung beginnt im Grunde bei Little (1991) und wird heute vor allem von Rüschhoff/Wolff (1999), Wolff (1994, 1999), Wendt (1996), Edelhoff/Weskamp (2001) vertreten; dabei spielt der Einsatz der neuen Medien (siehe Kap. 1.4) eine ganz wesentliche Rolle.

Zu diesem Ansatz gehört vor allem ein induktives und investigatives Vorgehen als methodisches Prinzip: So sollen z. B. beim Bearbeiten einer kommunikativen Aufgabe (siehe Kap. 5.4.1) unterschiedliche Lösungsmöglichkeiten angeboten werden; im Grammatikunterricht wird ein induktives Vorgehen angestrebt (siehe Kap. 5.5.3) und bei der Wortschatzarbeit wird erwartet, dass die Lernenden sich Bedeutungen aus den Kontexten selbst erschließen (siehe Kap. 5.5.2), zumindest aber Hilfsmittel wie Wörterbücher (gedruckte oder elektronische) eigenständig nutzen können. Vor allem aber bei Lernsoftware wird oft hervorgehoben, dass es eine (beschränkte) Methodenwahl gibt und manche Übung

gen nicht als lineares, sondern als verzweigtes Programm aufgebaut sind und somit von Lernenden flexibel als Instrument zur Konstruktion von Wissen genutzt werden können.

Lernerautonomie bedeutet darüber hinaus aber auch, dass die Lernenden an der Themenwahl und an der Setzung der Lernziele beteiligt werden (siehe Kap. 2.1); hier ist das Portfolio ein wichtiges Werkzeug zur Selbstbeurteilung und zur Planung des eigenen Lernens (siehe Kap. 6).

Autonomie (oder Selbststeuerung) geht aber über den Unterricht hinaus. Da die Anwendung des Gelernten ein entscheidender Schritt ist, ohne den keine wirklich alltagstaugliche Sprachkompetenz aufgebaut werden kann, müssen TN das Gelernte außerhalb des Unterrichts einsetzen und erproben (und die Erfahrungen wieder in den Unterricht zurückbringen); so bauen sie allmählich ein Sprachbewusstsein auf, das die flexible und eigenständige Teilnahme an kommunikativen Ereignissen ermöglicht. Das Handeln in unterschiedlichen kommunikativen Kontexten kann mit Hilfe des Internet geübt werden (siehe Kap. 1.4), aber durch Lernen im Tandem (siehe Kap. 4).

Es geht aber vor allem darum, dass die Lernenden die Verantwortung für ihr Lernen akzeptieren. Gerade im Anfangsunterricht ist das schwierig, weil Lehrende wie Lernende sich dort gerne dem Diktat der Lehrwerkprogression unterwerfen. Dies schafft aber Abhängigkeiten von Planungsprozessen, die extern erfolgt sind und die dabei nicht immer auf die Lernmöglichkeiten und Bedürfnisse des spezifischen Kurses oder der einzelnen Lernenden abgestimmt sind (siehe Kap. 2.1.3).

Da die Benutzung eines Lehrwerks aber von den meisten Lernenden erwartet wird, muss man neben der Lehrbucharbeit Lernerautonomie gezielt initiieren und fördern, wenn man sich dieser Erwartungshaltung beugt. Dabei sind moderne Lehrwerke eine Hilfe, wenn sie offen angelegt sind, also nicht linear durchgearbeitet werden müssen, und wenn sie die Lernenden zur Reflexion ihrer Lernprozesse anhalten. Man kann individuelle Lernwege anregen und die TN dazu ermutigen, sich das Materialangebot (mit Hilfe des KL) selbstständig zu erschließen. Dazu tragen schon einfache Tipps bei wie z. B. Hinweise auf die Funktion der verschiedenen Vokabelteile (alphabetisch, chronologisch – welchen benutzt man zu welchem Zweck?), die sinnvolle Nutzung von Grammatikübersichten, die Art und Weise, in der man mit Tonträgern arbeiten kann usw. Auch Lernerautonomie muss gelernt werden, wenn man die TN nicht überfordern will. Piepho/Häußermann verfolgen im Lehrwerk „Elemente“ einen solchen Ansatz.

Bei Kursen mit Fortgeschrittenen kann man die Nutzung von Wörterbüchern üben (vgl. *Dictionary skills* in *LIFT OFF 3* oder Broschüren wie *Look it up in your Advanced Learner's Dictionary* oder *Dictionary Techniques*), die Lesefähigkeit der TN trainieren u. v. a. In diesen Kursen sollte man auch die Auswahl der zu behandelnden Texte mit den TN gemeinsam treffen und die Nutzung des Internet für das eigene Lernen trainieren (siehe Kap. 1.4).

Ein wesentlicher Beitrag zur Lernerautonomie ist die kurz- und mittelfristige Planung der Lernaktivitäten, indem man Lern- und Arbeitspläne erstellt (vgl. das Konzept des Wochenplans).

(1) Lernprozesse, Lernstrategien, Lerntechniken

Viele Erwachsene müssen das Lernen aber auch (wieder) lernen, vor allem, wenn ihre Erfahrungen mit dem Erlernen einer Fremdsprache schon länger zurück liegen. In neueren Curricula wird dieser Aspekt aufgegriffen, z. B. im Kapitel *Learning to learn* in *Threshold 1990*, und auch in vielen aktuellen Lehrwerken gibt es Tipps für Lerntechniken – denen dieser Abschnitt gewidmet ist.

Die Begriffe Lerntechniken und Lernstrategien werden in der Fachdiskussion geradezu inflationär benutzt und dabei manchmal recht eigenwillig definiert (vgl. Morfeld 1998); sie sollen deshalb hier etwas genauer unter die Lupe genommen werden. In Kap. 3 wird der Begriff Strategie benutzt, um zu zeigen, dass Lernen nicht nur ein automatisch ablaufender Prozess der Datenverarbeitung ist, sondern dass Lernende ihre Lernprozesse höchst aktiv zu beeinflussen und zu steuern suchen – auch wenn sie sich dieser Tatsache nicht immer ganz bewusst sind. Zu solchen Strategien gehört etwa das Testen von Hypothesen über sprachliche Erscheinungen (siehe Kap. 3.4.3), das sich oft in Fehlern dokumentiert (siehe Kap. 5.5.3(3)), aber auch im Nachfragen („Kann ich das so sagen?“).

Strategien spielen auch bei der Sprachverwendung eine Rolle; weiter oben war von Lese- und Hörstrategien die Rede: auch damit war gemeint, dass Lernende nicht nur wie ein Computer sprachliche Daten nach vorgegebenen Programmen verarbeiten, sondern dass sie intentional handeln, wenn sie Texte lesen und hören. Strategien in diesem Sinn sind z. B. *top-down*-Prozesse zum Globalverstehen beim Hören und Lesen, bei denen man Hypothesen über den Fortgang eines Satzes (5.4.2 (1)) oder einer ganzen Geschichte (5.2.6, auch 5.6.3 (2)) anstellt.

Zur Gruppe der Kommunikationsstrategien gehört zunächst die bewusste oder intuitive Planung und Steuerung von Diskursen, in denen man bestimmte Handlungsziele erreichen möchte. Dazu gehören aber auch Kompensations-

strategien, mit denen sich Lernende zu helfen versuchen, wenn sie einer kommunikativen Aufgabe noch nicht gewachsen sind (Vermeiden unbekannter Wörter und Strukturen, Bitte um Wiederholung u. a.).

(2) Eine Typologie von Lernstrategien und Lerntechniken

Bei Oxford (1989) findet man eine Typologie von Lernstrategien, die einige wichtige Unterscheidungen enthält:

1. *Memory strategies* (besser: *Gedächtnistechniken*, Techniken zum Auswendiglernen)
2. *Cognitive strategies* (Strategien zur kognitiven Verarbeitung des Lernstoffs)
3. *Compensation strategies* (gehören zu den Kommunikationsstrategien)
4. *Metacognitive strategies* (sowohl Techniken zu Organisation des Lernens als Strategien zur Kontrolle des eigenen Lernens)
5. *Affective strategies*
6. *Social strategies* (siehe vor allem Kap. 4: Lernen als sozialer Prozess).

Die unter 4. bis 6. aufgeführten Lernstrategien sind nicht sprachbezogen im engeren Sinn, sie richten sich auf das allgemeine Lernverhalten. Wir sprechen deshalb hier auch eher von (Lern)Techniken. Die Techniken zur Organisation des Lernens z. B. umfassen so nützliche Aspekte wie den Zeitfaktor (Wann lernt man? Wie lange lernt man – z. B. dreimal pro Woche 15 Minuten statt einmal 45 Minuten usw.), den Lernort (Wie richte ich meinen Arbeitsplatz ein? Welche Nachschlagewerke stelle ich bereit? Wie Sorge ich für ungestörtes Arbeiten? usw.). Sie umfassen aber auch Maßnahmen zur Kontrolle der eigenen Lernbemühungen, also Abfragetechniken und Überlegungen wie: Habe ich das jetzt richtig verstanden? – Muss ich etwas noch einmal wiederholen? – Lerne ich das besser auf eine andere Weise?

Oxfords Gruppe der ‚affektiven Strategien‘ umfasst Techniken der Selbstmotivierung und der Belohnung für erfolgreich durchgehaltenes Lernen usw. (siehe Kap. 3.5.2). Zu den ‚sozialen Strategien‘ gehört es, mit anderen gemeinsam zu lernen (siehe Kap. 4). Diese Lerntechniken und -strategien gelten für alle Fächer und Lerngegenstände, nicht nur für das Sprachenlernen. Bei Gruppe 3. könnte man argumentieren, dass auch erfolgreiches Kommunizieren zum Lernerfolg beiträgt (siehe Kap. 3.5 – Wie verschaffe ich mir optimalen Input?). Die zentralen sprachspezifischen Lernstrategien und -techniken sind aber diejenigen, die zu den Gruppen 1. und 2. gehören.

Das Vokabellernen ist ein gutes Beispiel für die unterschiedlichen Effekte von *Gedächtnistechniken* und kognitiven *Lernstrategien*. Viele TN lernen neue Wörter von zweisprachigen Vokabellisten (wie sie sich auch immer noch in Lehrwerken finden). Sie lernen die Wörter in der festgelegten Reihenfolge zusammenhanglos auswendig und fragen sich selbst ab, bis sie sie zu können glauben. Im Unterricht bemerken sie dann, dass sie zwar in einem Vokabeltest (fast) alles wissen, dass sie aber die Wörter im nachfolgenden Unterrichtsgespräch oft doch nicht benutzen können. Die meisten Auswendiglerntechniken führen nämlich nur zu explizitem Wissen (siehe Kap. 3; man kann das Lernresultat gewissermaßen herzeigen wie die Ware beim Zoll, deshalb spricht man auch von deklarativem Wissen). Das Problem des mit Hilfe solcher Techniken auswendig gelernten Wissens besteht aber darin, dass man es nicht im Verwendungszusammenhang abzurufen gelernt hat. Weil es daher nutzlos bleibt, vergisst man es auch schnell wieder – es hat keine Chance, zum Können zu werden.

Erfolgreicher sind in der Regel Strategien, die zu einer tieferen kognitiven Verarbeitung des Lernstoffs führen (siehe Kap. 3.3.3). Dabei reaktiviert man das vorhandene Wissen und Können, knüpft Neues an Bekanntes an, formt es um, bettet es in die vielfältigen Netze kognitiver Strukturen ein. Beispiele haben wir im Kapitel 5.5.5(2) über Wortschatzübungen dargestellt. Beim Vokabellernen spielen allerdings lernorganisatorische Techniken (Wie führe ich ein Vokabelheft?) und kognitive Lernstrategien (mentales Aktivieren von Beziehungen im Wortschatz) gemeinsam eine Rolle.

Das Einüben solcher Strategien und Techniken leistet einen wichtigen Beitrag zur Lernerautonomie. Wenn TN sehen, wie man Vokabelhefte in Sachgruppen anlegt, wenn sie üben, sich neuen Wortschatz in Beispielsätzen auf Tonkassette aufzunehmen (mit einem „piep!“ an der Stelle des neuen Wortes) und diese Kassetten untereinander zu tauschen, wenn sie die Scheu ablegen, Lernpartnerschaften mit andern TN einzugehen, wenn sie nicht gleich die Flinte ins Korn werfen, nachdem sie aus beruflichen Gründen zwei Sitzungen versäumt haben, sondern den KL um Hilfe bitten, wenn sie sich Möglichkeiten zum selbstständigen Lernen erschließen (Lernsoftware, Zusatzmaterialien, Lernwörterbücher u. v. a.) – dann sind wichtige Schritte in Richtung Lernerautonomie gemacht.

Wenn sie dann auch Verfahren der mittel- und langfristigen Lernplanung einzusetzen üben (z. B. mit Hilfe des Sprachenportfolios und der Selbstbeurteilung, siehe Kap. 6), dann hat der Sprachunterricht einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung personaler Kompetenzen geleistet, die weit über die sprachenspezifischen Lernziele hinausgehen (siehe Kap. 2).

Weiterführende Literatur

Bimmel, P./Rampillon, U. (2000): Lernerautonomie und Lernstrategien. München etc. (Fernstudieneinheit 23, Goethe-Institut/GhK/DIFF).

Oxford, R. (1989): Language Learning Strategies. New York

Rampillon, U./Zimmermann, G. (Hrsg.) (1997): Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen. München

Holec, H. (1988): Autonomie et apprentissage autodirigé. Terrains d'application actuels. Strasbourg

Rüschhoff, B./Wolff, D. (1999): Fremdsprachenlernen in der Wissensgesellschaft: zum Einsatz der neuen Technologien im Fremdsprachenunterricht. Ismaning..

Edelhoff, Ch./Weskamp, R. (1999): Autonomes Fremdsprachenlernen. Ismaning

5.8 Fazit

Die Lehre von (angemessenen) Unterrichtsmethoden folgt oft nur in großer Distanz den Entwicklungen in der Lerntheorie. Eine Fachtagung war dem Thema „Neue curriculare und unterrichtsmethodische Ansätze und Prinzipien für das Lehren und Lernen fremder Sprachen“ gewidmet (vgl. Bausch u. a. 2002a); dort stellte man betroffen fest, dass die Sprachlehr- und -lernforschung nur sehr begrenzt als Anregerin und eher in bescheidenem Umfang als kritische Begleiterin der Entwicklungen fungiert hat.

Bei vielen Neuansätzen in der Fremdsprachendidaktik gab es aber durchaus Grundlagenforschung – z. B. in der Linguistik, die den kommunikativen Fremdsprachenunterricht maßgeblich geprägt hat. Es muss aber angemerkt werden, dass die Rezeption von Grundlagenforschung oft nur höchst selektiv erfolgt. So haben z. B. auch die Autoren der Curricula des Europarats noch lange Jahre nach der bahnbrechenden linguistischen Pionierarbeit für das *Threshold Level*-Projekt schlichteste behavioristische Lerntheorien als Basis ihrer Methodik benutzt – vgl. etwa die *pattern drills* in L. G. Alexander's Umsetzungen des *functional/notional approach* in Lehrwerken wie *Follow Me* oder *Mainline*, die in dieser Hinsicht um keinen Deut moderner waren als sein älteres *First Things First*.

Solche Beispiele sind auch heute noch zahlreich. Sie zeigen, dass es eine wichtige Aufgabe der Forschung ist, bestehende Praxis zu reflektieren und dazu beizutragen, dass Ansätze zu ihrer Verbesserung ins Blickfeld der Praktiker gelangen. Dieses Kapitel über die Methodik des Fremdsprachenunterrichts ist also eher von Teiltheorien als von einem einheitlichen Zugriff auf der Basis einer aktuellen Sprachlehr- und -lerntheorie bestimmt – was in Anbetracht der in Kapitel 3 dargestellten Vielfalt divergierender Theorien nicht überrascht. Es

wird daher flankiert von einem Kapitel, das es auf vielen Ebenen ergänzt (Kap. 4 „Lernen als sozialer Prozess“). Dennoch bekennen wir uns zu einer eklektischen Position, bei der bestenfalls zu vermeiden war, dass allzu viele immanente Widersprüche auftreten. Dieses Kapitel ist daher auch eher selektiv zu nutzen.

Auch Lehrende schöpfen ihre Handlungsautonomie aus, indem sie auf der Grundlage ihrer subjektiven Theorien über guten Unterricht Entscheidungen für oder gegen einzelne Überlegungen Empfehlungen treffen.

Weiterführende Literatur

Englisch:

Burger, G. (Hrsg.) (1995): Fremdsprachenunterricht in der Erwachsenenbildung: Perspektiven und Alternativen für den Anfangsunterricht. Ismaning

Vielau, A. (1997): Methodik des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts. Berlin

Deutsch als Fremdsprache:

Storch, G. (1999): Deutsch als Fremdsprache: Eine Didaktik; theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung. München

Huneke, H.-W./Steinig, W. (2000): Deutsch als Fremdsprache: eine Einführung. Berlin

Henrici, G./Bohn, R. (Hrsg.) (o. J.): Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen. Baltmannsweiler

Romanische Sprachen:

Alonso, E. (1994): Cómo ser profesor y querer seguir siéndolo. Principios y práctica del español como segunda lengua. Libro de referencia para profesores y futuros profesores. Madrid

Bertocchini, P./Costanzo, E. (1990): Manuel d'autoformation à l'usage des professeurs de langue. Paris

Cunha, J. C. (1991): Pragmática lingüística e didáctica das línguas. Bélem

Leupold, E. (2002): Französisch unterrichten. Grundlagen, Methoden, Anregungen. Seelze, Velber

Miquel, L./Sans, N. (Hrsg.) (1993): Didáctica del español como lengua extranjera. Madrid

Titone, R. (1991): Introduzione alla glottodidattica: Le lingue straniere. Torino

Anmerkungen

- 1 Wir [Linguisten, J.Q.] müssen die Tatsache erklären, dass jedes normale Kind Sätze nicht nur als ‚grammatisch korrekt‘ lernt, sondern auch als ‚angemessen‘. Es erwirbt die Kompetenz zu entscheiden, wann man etwas sagt und wann nicht, worüber man mit wem – wann, wo und auf welche Weise – spricht. Kurzum, ein Kind erwirbt die Fähigkeit, ein Repertoire von Sprechhandlungen erfolgreich auszuführen, an Sprachaktivitäten teilzunehmen und zu beurteilen, ob andere diese erfolgreich ausgeführt haben. Diese Kompetenz ist eingebettet in Einstellungen, Wertvorstellungen und ein Motivationsgefüge in Bezug auf Sprache, ihre Eigenschaften und den Sprachgebrauch, und sie ist ein integraler Teil der allgemeinen kommunikativen Handlungskompetenz [freie Übers. J.Q.].

- 2 Man findet allerdings auch die Meinung, dass Anfänger in Ermangelung einer adäquaten Texterfassung verstärkt *top down*-Strategien einsetzen und Fortgeschrittene ihr besseres Verstehen auch einem höheren Automatisierungsgrad der Texterfassung in Verbund mit einem ganzheitlichen Verstehen, also letztlich dem optimalen Zusammenspiel auf- und absteigender Prozeduren verdanken.
- 3 Ein in der Mitte des Mundraums gebildeter, abgeschwächter Vokal, eine Art entspanntes e wie in der zweiten Silbe von ‚Regen‘.
- 4 Sprecherwechsel bezeichnet die Art und Weise, in der Sprecher am Wort bleiben oder das Wort weitergeben. [...] Kompetente Sprecher handhaben Sprecherwechsel erfolgreich, indem sie viele zeitlich gut aufeinander abgestimmte Faktoren gleichzeitig beachten: syntaktische und lexikalische Signale, Augenkontakt, Körperhaltung und Bewegungen, Lautstärke und Intonation. Die Tatsache, dass Sprecherwechsel auch am Telefon funktioniert, legt jedoch nahe, dass dafür vor allem außersprachliche Merkmale der Stimme (Tonhöhe, Lautstärke) besonders wichtig sind. [...] Eine erhobene Stimme ist üblicherweise ein Signal dafür, dass man das Wort nicht abgeben möchte, niedrige hingegen, dass man dazu bereit ist.
- 5 Ein Wechsel der stilistischen Ebenen ist manchmal auch interlingual feststellbar: frz. *moukère* ist z .B. despektierlich für spanisch *mujer* ‚Frau‘; das ursprünglich arabische Wort wurde über die Mauren ins Spanische und über die Fremdenlegion ins Französische vermittelt.

Sprachtests und Zertifikate

Dieses Kapitel umfasst drei Abschnitte: Der erste erläutert wichtige Grundbegriffe in erster Linie aus dem Bereich der *Fremdevaluation*, bei der die Testentwicklung, Durchführung und Auswertung in den Händen von Experten liegt. Der zweite Abschnitt beschäftigt sich mit *selbstevaluativen* Testformaten. Im dritten wird auf die wichtigsten nichtschulischen, europäischen Abschlüsse und Zertifikate eingegangen.

6.1 Fremdevaluative Tests

Tests begegnen uns in der Erwachsenenbildung an verschiedenen Orten im Lernprozess und in verschiedenen Funktionen als

- Einstufungstest
- Diagnostiktest
- Lernfortschrittstest (engl. Bezeichnung *achievement test*)
- Sprachstandstest (engl. Bezeichnung *proficiency test*).

Ein *Einstufungstest* setzt eine lückenlose Folge von Kursen mit einer festgelegten Progression (siehe Kap. 2.1.3) voraus. Letztere ergibt sich im Allgemeinen aus den Lektionen des verwendeten Lehrwerks. Streng genommen kann es gültige Einstufungstests nur für einzelne Lehrwerke geben. Zwar ähneln sich die meisten Lehrwerke in ihrer grammatischen Progression, doch da die Verteilung der Lexik unterschiedlich ist, bleibt eine Übertragbarkeit von lehrwerksungebundenen Einstufungstests problematisch.

Noch immer ist die grammatische Progression die wesentlichste Grundlage für die Einstufung, obgleich alle modernen Lehrwerke handlungs- oder aufgaben- („*task*“-)-orientiert sind. Der Grund liegt darin, dass Grammatik unproblematisch abgetestet werden kann und somit eine klare Basis für eine Progression abgibt. Viele Teillernziele des komplexen Zieles Kommunikationskompetenz verweigern sich einem so einfachen Zugriff: Die Bewertung des Hörverstehens lässt beispielsweise nur eine vergleichsweise grobe Stufung zu. Eine Beschränkung auf das einfache Abtesten von Grammatikkenntnissen ergibt sich oft auch aus der praktischen Erfordernis, dass eine große Anzahl von Personen in kurzer Zeit und von wenigen Beratenden eingestuft werden muss.

Für eine grobe Einstufung werden oft Tests eingesetzt, die aus Texten mit regelmäßigen Lücken bestehen. In einer Form, dem C-Test, wird der zweite Teil jedes zweiten Wortes weggelassen. Der C-Test stellt eine besondere Form des *Cloze-Tests*¹ dar, bei dem jedes n-te (5., 7.) Wort weggelassen ist. Bei wiederum anderen Lückentexten sind bestimmte sprachliche Erscheinungen zu ergänzen (Präpositionen, Verben o. a.); sie dürfen nicht mit Cloze oder C-Tests verwechselt werden. Die Resultate des C-Tests sagen etwas über eine (nicht genauer definierte) allgemeine Sprachkompetenz aus. Bei der Konstruktion eines C-Tests ist es nicht damit getan, einen beliebigen Text auszusuchen und mit Lücken zu versehen. Diese Lückentexte müssen mit Muttersprachlern und mit der Zielgruppe vergleichbaren Lernern erprobt werden. Die für C-Tests gerne benutzte Charakterisierung „ganzheitlich“ (oder „holistisch“) darf nicht darüber hinweg täuschen, dass die mündlichen Teilfertigkeiten nicht erfasst werden. Ein zur Einstufung eingesetzter C-Test sollte also durch entsprechende, die Mündlichkeit berücksichtigende Testformen ergänzt werden (Hörverstehen, mündliche Interaktion). C-Tests sind nicht an die Funktion der Einstufung gebunden, sondern können auch andere Funktionen übernehmen. Dies gilt übrigens für die meisten Testformen.

Der Einsatz eines Einstufungstests erfolgt meist bei Lernenden, die ihre Sprachkenntnisse in länger zurückliegenden Lernphasen oder ungesteuert erworben haben. In beiden Fällen ist eine Einstufung nicht unproblematisch: Das Profil ungesteuert erworbener Sprachkenntnisse entspricht in vielen Bereichen nicht dem solcher Kenntnisse, die im Unterricht erworben wurden. Bei Lernenden mit Lernerfahrungen (typischerweise in der Schule) können die Profile ebenfalls abweichen; zudem bringt das selektive Vergessen die ursprüngliche Progression aus dem Takt: Das typische Ergebnis eines Einstufungstests ist gerade bei grammatischen Strukturen kein sich nach oben verdünnender Baum mit breitem Basiswissen aus dem Anfangskurs und schmalem Wissen aus nachfolgenden Kursen, sondern eine Zackenkurve. Mit anderen Worten: Ein Einstufungstest liefert eine wertvolle erste Einschätzung, die im Weiteren feinjustiert werden muss.

Es ist zu erwarten, dass sich die Einstufungstests in Zukunft auf das Stufensystem des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens* (siehe Kap. 2.1.3) beziehen – so sie nicht explizit für eine bestimmte Progression oder ein bestimmtes Lehrwerk erarbeitet wurden – und damit nur eine vergleichsweise grobe Einstufung ermöglichen.

Ein *Diagnostiktest* zielt auf die Kompetenzdefizite eines Lernenden ab, an welchen die Lernbemühungen ansetzen sollen. Sein Wert wird nicht zuletzt dadurch bestimmt, wie detailliert diese Hinweise sind. Eine holistische Testform

wie der C-Test eignet sich offensichtlich weniger für diese Funktion; für die verschiedenen Teilfertigkeiten sind eigene Subtests anzusetzen.

Der *Lernfortschrittstest* versucht zu ermitteln, mit welchem Erfolg ein bestimmter Lernstoff in einer konkreten Gruppe gelernt wurde. An ihn werden nicht dieselben testtheoretischen Ansprüche gestellt wie an einen Sprachstandstest (mit dem nicht selten juristisch relevante Konsequenzen verbunden sind). Seine Testformen können deshalb auch den im Unterricht verwendeten Übungsformen gleichen. Sie dienen nicht nur der Erfolgskontrolle beim einzelnen Lernenden; vielmehr erhält der Kursleiter (KL) auch eine Rückmeldung über den Unterricht. Lernfortschrittstests stellen somit eine Qualitätskontrolle zu den eingesetzten Lern- und Lehrmethoden dar. Die meisten von Unterrichtenden erstellten Tests haben diese Funktion.

Wenn von „Sprachtests“ die Rede ist, sind in den meisten Fällen standardisierte *Sprachstandstests* wie die zu den *Europäischen Sprachenzertifikaten* (früher: *VHS-Tests*)² oder die *Cambridge-Tests*³ gemeint. Sie beziehen sich auf ein Sprachbeschreibungsmodell (zunehmend auf den *Europäischen Referenzrahmen* und seine Referenzniveaus, siehe Kap 2.1.3) und sind an Gruppen mit einem bekannten Leistungsstand geeicht. Entscheidend für die Güte eines Tests sind die Kriterien *Validität*, *Objektivität* und *Reliabilität*.

Validität ist das Vermögen eines Tests, die gewünschte Kompetenz oder Fähigkeit wirklich zu messen. Dies ist nicht so selbstverständlich und einfach, wie es sich anhört. Eine Fertigkeit wie das Hörverstehen ist nicht unmittelbar beobachtbar; die Hörverstehensaufgaben („Items“) versuchen das „Konstrukt“ Hörverstehen messbar zu machen. Der Weg von der Theorie, was Hörverstehen ausmacht, zur Formulierung einer Aufgabe kann zu erheblichen Verlusten an Validität führen. Die Validität eines Tests kann auch durch den Aufgabentyp beeinflusst werden: Offene Aufgaben (siehe Kap. 5.4.2 (3)) empfehlen sich für die produktiven Fertigkeiten; geschlossene Typen eignen sich eher für die Beurteilung rezeptiver Fertigkeiten.

Mehrfachwahlaufgaben (*Multiple Choice* = MC) haben als geschlossene Formate heutzutage keinen guten Ruf, da sie vor allem in Bezug auf produktive Fertigkeiten wenig aufschlussreich sind. Offene Aufgabenstellungen sind jedoch nicht durchweg die bessere Lösung, denn bei ihnen sind viele Probleme der Testkonstruktion in die Testauswertung verlagert: Hier ist es besonders das Kriterium *Objektivität* (also die Unabhängigkeit der Testergebnisse von dem jeweiligen Bewerber), welches problematisch werden kann. Voraussetzungen für ein hohes Maß an Objektivität sind detaillierte Bewertungskriterien und ein intensives (ständiges)

Prüfertraining. Je detaillierter die Bewertungskriterien sind, desto schwieriger ist es jedoch andererseits, alle Kategorien bei der Testdurchführung gleichermaßen im Blick zu behalten; bei der Beurteilung einer mündlichen Leistung kann man kaum auf mehr als drei oder vier Kriterien gleichzeitig achten (wie z. B. „Berücksichtigung (vorgegebener) Leitpunkte“, „kommunikative Gestaltung“, „formale Richtigkeit“⁴). Trotz festgelegter Kriterien bleibt immer ein individueller Beurteilungsspielraum, der durch ein Prüfertraining weiter minimiert werden muss. Dies geschieht beim Testteil „mündlicher Ausdruck“ in den Tests zu den *Europäischen Sprachenzertifikaten* mit Hilfe von Videoaufnahmen von mehreren Kandidaten, die durch ein zentrales Gremium bewertet werden. Dieses Verfahren wird regional mit den örtlichen Prüfern wiederholt; auf diese Weise ist eine weitgehende Gleichbewertung auch bei offenen Verfahren gewährleistet.

Das Kriterium *Reliabilität* bezieht sich auf die Zuverlässigkeit und Genauigkeit eines Tests; dieser muss z. B. bei einem wiederholten Einsatz mit derselben Zielgruppe dieselben Ergebnisse produzieren (wenn nicht inzwischen ein Lernfortschritt eingetreten ist).

Die Wahl des Aufgabenform sollte in erster Linie vom Testziel abhängen. Im Falle der produktiven Fertigkeiten ist eine offene Form naheliegend; für die rezeptiven Fertigkeiten und Teilbereiche wie Grammatik und Wortschatz lassen sich geschlossene Aufgabenformen einsetzen, die eine Auswahl aus vorgegebenen Lösungen oder eine richtige Zuordnung von Alternativen verlangen. Oft sind es jedoch ökonomische und test-administrative Rahmenbedingungen, welche offene Tests ausschließen, obwohl diese angemessener wären – vor allem die großen Testanbieter bevorzugen geschlossene Formate wegen der leichteren Auswertbarkeit. Formate wie der MC-Test sind gewöhnungsbedürftig. Werden die Kandidaten nicht vorher damit bekannt gemacht, kann die Leistungsbeurteilung verfälscht werden.

Für offene Formate wird der Vorzug der *face validity* ins Feld geführt, d. h., es besteht eine hohe Entsprechung zwischen dem Testformat und der Art von Verstehen oder Kommunikation, die man abtesten will. Aus Gründen der *face validity* werden auch integrierte Aufgabenformate gefordert, d. h. eine der Alltagskommunikation nahe kommenden Verbindung der Teilfertigkeiten, z. B. Lesen und Sprechen. Der Nachteil einer solchen Konstruktion liegt darin, dass weitgehend offen bleibt, ob nun der Grund für eine weniger gute Leistung in Problemen beim Verstehen oder bei der aktiven Produktion zu suchen ist.

Die klassischen Sprachstandtest definieren ein festes Anforderungsprofil. Sie orientieren sich dabei zunehmend an den Europäischen Referenzni-

veaus. Der jeweilige Test braucht aber nicht in jedem Fall in *allen* Teilbereichen auf demselben Niveau zu liegen. So gab es in den letzten Jahren einen Trend zur Betonung der mündlichen Teilfertigkeiten, während die schriftliche Produktion als weniger wichtig angesehen wurde. In einem Testprofil kann sich das dergestalt ausdrücken, dass die mündlichen Leistungen z. B. auf B1 angesiedelt sind, die schriftlichen jedoch an der Grenze zwischen B1/A2 liegen. Trotzdem wird der Gesamttest im ALTE-Schema einer Stufe zugeordnet; noch stärkere Profilbildungen werden aber in der Testbeschreibung explizit ausgewiesen.

Die Koppelung der Teilfertigkeiten in einem Profil entspricht dem Bedürfnis nach Klarheit und Übersichtlichkeit. In ihm spiegeln sich die sprachlichen Anforderungen vieler privater und beruflicher Szenarien als *Querschnitt*. Doch insbesondere im beruflichen Bereich finden sich vielfältige Anforderungsprofile, in welchen die einzelnen Teilfertigkeiten sehr unterschiedlich ausgeprägt sind; so können z. B. bei bestimmten Berufsbildern die rezeptiven Fertigkeiten viel stärker gefordert sein als die produktiven.

Der Nachteil einer unübersehbaren Vielzahl von Fertigungsprofilen könnte durch eine Gleitskala (oder besser: Gleitskalen für jede der Teilfertigkeiten) vermieden werden. Das erreichte Ergebnis eines mit Hilfe einer Gleitskala beurteilten Tests ließe sich mit dem besonderen Anforderungsprofil eines Berufs oder sogar einer Firma vergleichen. Der *Gemeinsame europäische Referenzrahmen* (der selbst kein Test ist) ermöglicht die Erstellung solcher Gleitskalen. Auf seiner Grundlage wurden computeradaptive Tests entwickelt, die dem Prinzip der Gleitskala verpflichtet sind, z. B. DIALANG⁵ (beschrieben im folgenden Abschnitt). Eine speziell für berufliche Zwecke entwickelte Gleitskala liegt mit den Ergebnissen des Projekts PROLANG vor (vgl. Weber/Becker/Laue 2000).

6.2 Selbstevaluative Tests

Im Gegensatz zu den bisher beschriebenen Fremdevaluationen, bei denen Konstruktion, Durchführung und Auswertung in den Händen von Experten liegen, können Lernende auch Techniken der *Selbstevaluation* nutzen. Beispielhaft sollen zwei Ansätze dargestellt werden, die im Europäischen Jahr der Sprachen 2001 offiziell vorgestellt wurden: *DIALANG* (= *diagnostic language testing*) und das *Europäische Sprachenportfolio*. Wie auch der *Gemeinsame europäische Referenzrahmen*, der die Grundlage für beide Systeme bildet, sind sie einer Idee des Sprachenlernens mit hohen Selbstlernanteilen verpflichtet.

Bei *DIALANG* handelt es sich um einen computeradaptiven Test; wenn eine Testaufgabe richtig gelöst wird, ist die nächste Aufgabe auf einem höheren

Niveau angesiedelt; im negativen Fall verhält es sich umgekehrt. Vergleichbare Tests dieser Art gibt es auch als CD-ROM.⁶ Schwierigkeiten ergeben sich bei automatisierten Tests dieser Art bei den produktiven Fertigkeiten Sprechen und Schreiben (und natürlich bei der Interaktion). Diese können nicht über ein Programm ausgewertet werden; deshalb wendet man den *Benchmark-Ansatz*⁷ an. Hierbei werden für jede Kompetenzstufe Beispieltex te vorgegeben. Der Teilnehmer stellt über einen Vergleich fest, welcher der Vorgaben sein eigener Text am ehesten entspricht. Eine solche Eigenzuordnung ist natürlich mit Ungewissheit verbunden; in jedem Fall muss der Teilnehmer über ein Sprachbewusstsein verfügen, um eine angemessene Zuordnung vornehmen zu können.

Ein konsequenterer Selbstevaluationsansatz ist im *Europäischen Sprachenportfolio*⁸ verwirklicht. Dieses versteht sich ausdrücklich als integraler Teil einer weitgehend eigenverantwortlichen Planung des eigenen Lernweges. Die Portfolio-Mappe (die das persönliche Eigentum des Lerners ist und ihn auf seinem gesamten Lebens- und Lernweg begleiten soll) enthält folgende Abteilungen: *Sprachenpass* mit der Möglichkeit, Dokumente (Zertifikate, Zeugnisse u. Ä.) beizufügen; *Sprachbiografie* (in welcher die Geschichte des eigenen Sprachenlernens progressiv weitergeschrieben wird, und die Auskunft über die persönlichen Lernziele sowie die wichtigsten sprachlichen und interkulturellen Erfahrungen gibt); *Dossier*, in welchem anschauliche Leistungsbeispiele gesammelt werden. Diese Struktur verdeutlicht den Anspruch des Portfolios als neuartiges Instrument zum (eigenverantwortlichen) Planen des Lernens zu dienen und gleichzeitig ein Nachweis von Sprachkönnen zu sein, welcher zwar die weiter oben genannten Fremdevaluationen als Teil umfasst, aber darüber hinaus die Möglichkeit bietet, informell (also nicht in einem angeleiteten Kurs) und/oder ungesteuert erworbene Kenntnisse in angemessener Weise zu dokumentieren, z. B. durch ein relevantes zielsprachliches Arbeitsbeispiel. Nachweise dieser Art sind einerseits sehr plastisch und können Leistungen belegen, welche standardisierten Tests entgehen; andererseits wird man sich bei Vorgängen wie einer Bewerbung nicht auf sie verlassen wollen. Praxisnah ist die Kombination beider Nachweismöglichkeiten, wie sie das Portfolio bietet.

Der Leistungsnachweis ist nur *eine* Funktion des Portfolios. Mindestens ebenso wichtig ist die Planungsfunktion. Ausgehend von einer Selbsteinschätzung können Lernende mit Hilfe der Einschätzungsskalen auch ihr Fortschreiten konkret und detailliert planen – entweder für ein selbstgesteuertes Lernen oder um mit Unterrichtenden einen „Lernvertrag“ über die eigenen Ziele auszuhandeln.

Die Checkliste zur Selbsteinschätzung arbeitet mit sog. *Deskriptoren* (Beispiel: Niveau A1, Fertigkeit Lesen: *Ich kann eine kurze, einfache schriftli-*

che Wegerklärung verstehen, siehe Kap. 2.1.3). Als Problem wird sofort sichtbar, dass die Deskriptoren unterschiedlich interpretiert werden können: Was ist *kurz*? Was ist *einfach*? (vgl. Quetz 2001). Diese subjektive Auslegbarkeit teilen die Portfolio-Deskriptoren mit denjenigen des *Europäischen Referenzrahmens*. Deswegen besteht die Notwendigkeit einer fachlichen Einführung oder Begleitung bei der Arbeit mit den Deskriptoren. Das Sich-Herantasten an den eigenen Leistungsstand über die Deskriptoren ähnelt dem computeradaptiven Vorgehen; der Abgleich des eigenen Kenntnisstandes mit Hilfe der Deskriptoren ist dabei mehr dem Gedanken der Selbstevaluation verpflichtet als die entsprechende Aufgabenlösung im computeradaptiven Verfahren.

Es gibt inzwischen eine Reihe von Varianten zur Ausgestaltung des Portfolios. Im Prinzip kann jeder ein Portfolio entwickeln; die Anerkennung durch den Europarat setzt u. a. voraus, dass ein (vom Europarat) vorgegebener Kern übernommen wird. Man sollte das Portfolio als ein wertvolles Instrument in die eigene Arbeit einpassen und die neuen Ideen als Vorschläge aufnehmen. Wird das Portfolio als behördliche Zwangsmaßnahme verordnet und statt als flexibles Werkzeug als eine unhinterfragte Gesetzestafel benutzt, dann verwandelt es sich aus einem Ideengeber für besseres Lernen zu einer Quelle von Frustrationen.

6.3 Sprachenzertifikate

In Zeiten zunehmender beruflicher Mobilität auch über die Landesgrenzen hinaus wächst die Bedeutung von Leistungsnachweisen. Eine staatliche Anerkennung mit einem rechtlichen Anspruch (wie z. B. das Abitur als grundsätzliche Voraussetzung zur Aufnahme eines Studiums an deutschen Universitäten) ist mit den meisten Sprachenzertifikaten der Erwachsenenbildung nicht verbunden; immerhin besteht eine Reihe von Äquivalenzen z. B. im Rahmen nachgeholter Schulabschlüsse.

Die wichtigsten Anbieter von international verbreiteten (Sprachen-)Abschlüssen sind in der *Association of Language Testers in Europe* vereint (ALTE, <http://www.alte.org>). Ihnen gehören z. B. für Deutsch als Fremdsprache das Goethe-Institut und die Weiterbildungstestsysteme GmbH an. Die ALTE-Mitglieder vertreten jeweils ihre Landessprache. Für den universitären Bereich bestehen in den einzelnen Ländern z. T. zentral administrierte Testverfahren.⁹

Anmerkungen

- 1 Die Herkunft der Bezeichnung Cloze-Test ist unklar
- 2 <http://www.rz.uni-frankfurt.de/die/wbt/index2.html>
- 3 <http://www.ucles.org.uk/>
- 4 Die genannten Kriterien zur Bewertung der mündlich Leistung finden sich in: WBT u. a. 1999.
- 5 <http://www.dialang.org>
- 6 Z. B. der *Quick Placement Test* (QPT) von Oxford University Press (OUP) und University of Cambridge Local Examinations Syndicate), vgl. <http://www.oup.it/download/placement.pdf>
- 7 Vgl. auch Centre des niveaux de compétence linguistique canadiens: <http://www.language.ca/> (auch in Englisch)
- 8 Vgl. <http://culture.coe.int/portfolio/>; <http://www.sprachenportfolio.ch/>; <http://www.learnline.nrw.de/angebote/portfolio/info/literatur.html>
- 9 Z. B. *TestDaF* für deutsche Universitäten: <http://www.testdaf.de/>; die gleiche Funktion hat die *Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang ausländischer Studienbewerber* (DSH): <http://www.uni-tuebingen.de/isp/einleitung.html>; der bekannteste sprachliche Zulassungstest neben dem britischen *Cambridge Proficiency Test* ist der *Test of English as Foreign Language* für US-amerikanische Universitäten: <http://www.toefl.org>. Zur Zertifizierung von Sprachkenntnissen, die an deutschen Hochschulen erworben werden, hat der Arbeitskreis der Sprachenzentren, Sprachlehrinstitute und Fremdspracheninstitute (AKS) ein System entwickelt (UNICERT): <http://www.ruhr-uni-bochum.de/aks/>

Weiterführende Literatur

Albers, H. G./Bolton, S. (1995): Testen und Prüfen in der Grundstufe. Einstufungstests und Sprachstandsprüfungen. Fernstudieneinheit 7. München, Neuauflage

Bolton, S. (1995): Probleme der Leistungsmessung. Lernfortschrittstests in der Grundstufe. Fernstudieneinheit 10. Berlin u. a. (Neuauflage in Arbeit).

Bolton, S./Gerbes, J.: Testen und Prüfen. Einstufungstests und Feststellungsprüfungen. Berlin u. a. (Fernstudieneinheit 7, Goethe-Institut/GhK/DIFF) (im Druck, erscheint 2002)

Brown, J. D. (Hrsg.) (1998): *New Ways of Classroom Assessment*. Alexandria, VA: TESOL Publications (New Ways in TESOL Series II)

McNamara, T. (2000): *Language Testing*. Oxford

Bibliographien zu Sprachtests und einzelne Tests im Internet

<http://buch.goethe.de/cgi-bin/acwww25/tepr.pl?db=tepr>

<http://www.rz.uni-frankfurt.de/die/wbt/index2.html>

<http://www.ucles.org.uk/>

<http://www.dialang.org>

<http://www.language.ca/>

<http://www.sprachenportfolio.ch/>

http://www.learnline.de/nes/themen_list.jsp/portfolio

<http://www.testdaf.de>

<http://www.uni-tuebingen.de/isp/einleitung.html>

<http://www.toefl.org>

<http://www.ruhr-uni-bochum.de/aks/>

Aus- und Fortbildung der Lehrenden

Die Lehrenden sind es, die aus der Sicht der Teilnehmenden (TN) die Institution repräsentieren und mit ihrem Wissen und Können die Qualität des Kursangebots sichern. Da man aber sehr viele Dinge beachten muss, wenn man erfolgreich unterrichten will, mag sich manche/r Kursleiter/in (KL) regelrecht überwältigt fühlen, die Aufgabe des Unterrichts als monumental empfinden und besorgt sein, dass die eigene Kompetenz für diese Aufgabe nicht hinreicht. Dieses Kapitel soll Möglichkeiten aufzeigen, wie einzelne Lehrende sich beruflich weiter entwickeln können, um Fremdsprachen professionell zu unterrichten.

7.1 Tätigkeitsmerkmale von Fremdsprachenlehrenden in der Erwachsenenbildung

Wie Kapitel 1 gezeigt hat, ist der Fremdsprachenunterricht in der Weiterbildung aufgrund des breiten Spektrums der verschiedenen Adressatengruppen mit ihren unterschiedlichen Bedürfnissen und aufgrund der Vielfalt von Trägern, Organisationsformen und inhaltlichen Profilen der Sprachkurse ein äußerst heterogenes Tätigkeitsfeld. So überrascht es nicht, dass es – anders als bei Lehrenden im öffentlichen Schulwesen – bislang weder ein allgemein definiertes und anerkanntes Berufsbild vom Fremdsprachenlehrer in der Weiterbildung noch entsprechend darauf abgestimmte standardisierte Ausbildungsgänge gibt.

Ein erster Schritt zu einem solchen Berufsbild ist die Zusammenstellung von Tätigkeitsmerkmalen als Grundlage für eine genauere Bestimmung der Anforderungen an Fremdsprachenlehrende in der Weiterbildung. Bei Christ (1990) findet man über 100 Tätigkeiten, die in folgende Gruppen gebündelt werden können:

- Bedarf ermitteln
- Unterricht planen
- Materialien für den Unterricht auswählen und entwickeln
- Unterricht durchführen
- unterschiedliche Methoden anwenden
- Medien einsetzen
- Hausaufgaben stellen und in den Unterricht einbeziehen
- testen und prüfen
- Lernende beraten

- soziale Kontakte mit den Lernern pflegen
- mit Kollegen und Fachbereichsleitern zusammenarbeiten.

Qualitätsrichtlinien, wie sie z. B. Mitte der 1990er Jahre von Sprachenreferenten der VHS-Landesverbände ausgearbeitet wurden (siehe auch Kap. 1.3), stellen folgende Anforderungen: Neben einer hohen Kompetenz in der Zielsprache fordern sie von den Lehrenden „fortgeschrittene Kompetenzen in den Bereichen der Beratung, der Didaktik und der Methoden, die sie in die Lage versetzen, sich auf Lernverhalten und -bedürfnisse von Erwachsenen angemessen und flexibel einzustellen; Lernen lernen anzuleiten und ihren Unterricht nach dem aktuellen Stand der Fachdiskussion zu planen, zu gestalten und auszuwerten“ (von der Handt 1997, S. 70). Daneben betonen sie soziale Kompetenzen zur Förderung eines motivierenden und partnerschaftlichen Lernklimas sowie aktuelle landeskundliche Kenntnisse als Voraussetzung für die Tätigkeit als Mittler zwischen den Kulturen. Ein andauerndes Engagement für die eigene Fortbildung schließt den Katalog der Anforderungen ab (ebd.).

Der Meinung, dass die sichere Beherrschung der Zielsprache von großer Wichtigkeit ist, ist sicherlich beizupflichten, denn sie ist Grundlage für die nötige Gelassenheit im Unterricht und schafft den Lehrenden Freiräume, ihre Aufmerksamkeit auf die verschiedenen Dimensionen ihres Handelns zu konzentrieren. Wie konkret sind aber die weiteren Anforderungen, und was genau ist zu ihrer Erfüllung notwendig? Was heißt es z. B., „nach dem aktuellen Stand der Fachdiskussion“ zu unterrichten? Die Diskussion innerhalb der Erwachsenenpädagogik und der Fremdsprachendidaktik ist ja keinesfalls immer so eindeutig, wie es in dieser Formulierung erscheint (siehe Kap. 5). Zudem sind längst nicht alle erwachsenen Lernenden innovativen Verfahren gegenüber aufgeschlossen und erwarten von ihrem KL vielleicht eher ‚altbewährte‘ Methoden.

Außerdem ist zu bedenken: Neben diesen von außen formulierten Beschreibungen und Anforderungen existiert in jedem von uns ein bestimmtes Bild davon, was die Tätigkeit eines Fremdsprachenlehrenden in der Weiterbildung ausmacht und wie sie erfolgreich ausgeführt werden sollte.

Klären Sie vor Übernahme eines Lehrauftrags möglichst genau ab, worin Ihre Aufgabe besteht, mit welchen TN Sie es zu tun haben werden und welche Erwartungen die Institution an Sie stellt. Ebenso sollten Sie für sich selbst klären, inwiefern der Lehrauftrag zu Ihrem aktuellen Kursleiterprofil passt: Müssen dafür Wissensbestände und/oder Teilkompetenzen gestärkt oder neu erworben werden? Welche sind das?

7.2 Professionalität

In früheren Jahren war die Unterrichtsforschung von einer technisch-rationalen Vorstellung von Unterrichtstätigkeit als plan- und trainierbarem Verhalten geprägt. Man beobachtete erfolgreiche Praktiker und identifizierte Merkmale „guter Fremdsprachenlehrer“; dies waren vor allem objektiv wahrnehmbare Verhaltensweisen wie z. B. Frage- und Korrekturtechniken. Diese sollten dann von angehenden Lehrenden gelernt und geübt werden.

So hilfreich solche Verhaltensweisen im Einzelnen für eine erfolgreiche Fremdsprachenvermittlung sein mögen, so fragwürdig ist jedoch die mechanistische Vorstellung, dass ein professioneller Lehrender sich vor allem durch das Beherrschen spezifischer Verhaltensweisen auszeichne, unabhängig davon, *warum* er in einer bestimmten Situation (bewusst oder unbewusst) ein bestimmtes Verhalten an den Tag legt oder auch nicht und welche Vorstellungen er damit verbindet. Die Komplexität der Unterrichtstätigkeit wird hier auf ein technisch erlernbares Handwerk reduziert. Daraus ergibt sich ein weiterer Kritikpunkt in Bezug auf dieses Professionalitätsverständnis: Es impliziert die Vorstellung, dass die professionelle Entwicklung eines Lehrenden irgendwann einmal abgeschlossen ist – dann nämlich, wenn er die Techniken ‚meisterlich‘ beherrscht.

Neuere Ansätze in der Forschung gehen im Gegensatz dazu von einem Professionalitätsbegriff aus, der die Lehrperson in ihrem (berufs-)biographischen Umfeld ins Auge fasst und auf lebenslanges Lernen ausgerichtet ist. Die Person zeichnet sich nicht nur durch ihr Können und Wissen aus, sondern durch ihr von Wertorientierungen geprägtes Selbstverständnis als Fremdsprachenlehrer/in, d. h. durch die spezifische Auffassung von ihrer Aufgabe, durch die Motivation für die eigene Tätigkeit und die Zufriedenheit mit deren Ausübung. Aufgrund dieser Ausrichtung auf das Denken, Handeln und Fühlen der Person in ihrem beruflichen Leben spricht man auch vom *professionellen Selbst* eines Lehrenden.

In diesem neueren Zugriff auf die Professionalität von Lehrenden interessieren mithin nicht nur das in Aus- und Fortbildung erworbene oder zu erwerbende Wissen und Können, sondern ebenso jene Einstellungen, Annahmen und Überzeugungen in Bezug auf Fremdsprachenunterricht, die man im Laufe seines Lebens verinnerlicht hat. Viele dieser Aspekte, die zusammengenommen unsere *subjektive Theorie* von Fremdsprachenunterricht ausmachen, sind uns vielleicht nicht bewusst. So sind Grundkonzepte von Lehr- und Lernsituationen, wie z. B. das Verständnis von Lehrer- und Schüler-Rolle, durch Erfahrungen aus der eigenen Schul- und Ausbildungszeit geprägt (vgl. Caspari 2000). Indem sie unsere Wahrnehmung von Situationen beeinflussen, steuern diese subjektiven

Theorien unser Verhalten jedoch ganz entscheidend; auch spielen sie eine Rolle dafür, für welche Ideen wir aufnahmebereit sind und wie wir sie interpretieren.

Das Selbstverständnis eines Lehrenden tritt häufig in den bildhaften Ausdrücken zutage, mit denen er sich und seine Tätigkeit beschreibt (vgl. Munby/Russel 1990; Thornbury 1991). Auf welche Art von Selbstverständnis lassen Ihrer Meinung nach die folgenden Metaphern schließen, die Gesprächen mit Lehrenden entnommen sind?

<Entertainer> <Berater> <Fachfrau> <kleines Rad im Getriebe> <Gärtner>

Welche Unterschiede in der jeweiligen Zielsetzung und Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts mögen daraus resultieren?

Aufgrund ihrer Filterfunktion ist es wichtig, sich die unbewussten Einstellungen und Verhaltensmuster bewusst zu machen und sie systematisch zu hinterfragen. Geschieht dies nicht, können sie die eigene Entwicklung behindern oder gar blockieren: Allein dadurch, dass wir Erfahrungen aus unserer Schul- und Ausbildungszeit nicht einfach nur reproduzieren, sondern so manches auch ganz anders machen wollen, können unsere verinnerlichten Vorstellungen von gutem Unterricht nämlich durchaus einander widersprechende Maximen beinhalten, die einen Lehrenden in ein Dilemma bringen („Die Lernenden sollen möglichst viel frei sprechen können“ – „Ich muss möglichst alle Fehler umgehend korrigieren, damit sie sich nicht einschleifen“) und ‚Knoten im Denken‘ verursachen können (vgl. Wagner 1987); im Kontext von Aus- und Fortbildung kann es zu Reibungspunkten kommen, wenn die eigene Vorstellung von gutem Unterricht keine gute Passung mit den Zielen einer besuchten Veranstaltung aufweist. Zur Überwindung solcher Diskrepanzen müssen zunächst ihre Ursachen bewusst gemacht werden.

Verschaffen Sie sich Klarheit darüber, aus welchen Erwartungen heraus Sie einen Lehrauftrag übernehmen und mit welchem Selbstverständnis Sie ihn ausführen:

- Welches sind die Grundlagen für meine Art zu unterrichten?
- Woher weiß ich, was ich weiß?
- Warum unterrichte ich so, wie ich unterrichte?

Dieses Bewusstmachen erfordert vom KL eine beständige Bereitschaft zur Reflexion über sich selbst und die eigene Praxis. Diese Bereitschaft ist keineswegs nur schmückendes Beiwerk zu einem einmal erworbenen Wissensstand oder Repertoire von Techniken, sondern essentieller Bestandteil des Be-

rofsethos professionell Lehrender, denn nur durch eine reflexive Haltung kann mit der Zeit die Fähigkeit erworben werden, in der Praxis und aus der Praxis zu lernen. Eine solche Reflexionskompetenz führt – zusammen mit den bereits erworbenen Wissens- und Erfahrungsbeständen über das Lehren und Lernen von Fremdsprachen – zu einer *professionellen Urteilstkraft* (vgl. Shulman 1991, S. 158). Damit ist die Fähigkeit gemeint, im Strudel der Unterrichtsereignisse eine Situation als ‚Fall von etwas‘ zu erkennen (1), entsprechend der eigenen Bewertung einer Situation (2) Handlungspläne für sein weiteres Verhalten zu entwerfen (3) und ihre Folgen abzuwägen (4); die Fähigkeit, das für den erfolgsversprechendsten Handlungsplan geeignete Verhalten aktivieren zu können (5), wird auch mit *situativer Handlungskompetenz* bezeichnet (vgl. Tietgens 1988); sie leistet den Schritt vom Denken zum Handeln und stellt so das anzustrebende Ziel der professionellen Entwicklung dar.

Alle dabei beteiligten Komponenten sind gleich wichtig und bedingen sich gegenseitig: Einerseits kann ich erfahrene Praxissituationen nur auf der Folie meines Wissens überdenken, das mir ein mehr oder weniger breites und differenziertes Spektrum an Überlegungen ermöglicht; andererseits wird sich mein Wissen durch gewonnene Erfahrungen anreichern, wenn beides durch eine offene, aber auch systematische Reflexion aufeinander bezogen wird. Je mehr Übung ich im Reflektieren *über* meine Handlungen gewinne, desto leichter wird es mir fallen, mein so erweitertes Wissen *in* meinen weiteren Handlungen anzuwenden (vgl. Schön 1983).

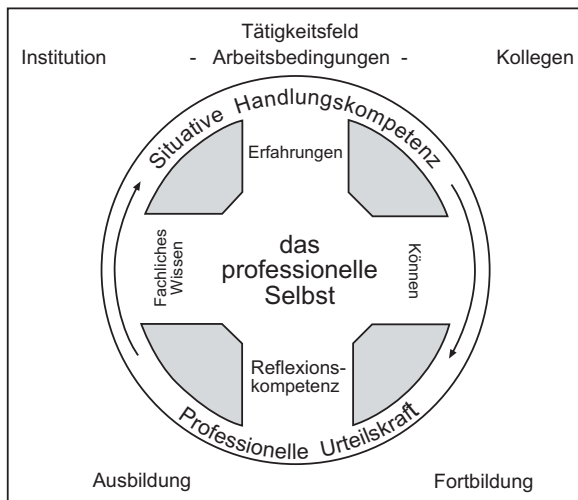


Abb. 6: Das professionelle Selbst als Motor seiner professionellen Entwicklung

Professionelle Urteilskraft und Handlungskompetenz entwickeln sich natürlich erst allmählich im Laufe des eigenen Berufslebens, weshalb hier präziser von einer *professionellen Entwicklung* (vgl. Hoyle 1980) zu sprechen ist; das professionelle Selbst ‚verfügt‘ ja nicht über Professionalität als ein einmal erreichtes Qualitätsmerkmal; es ist vielmehr eine Person, die beständig an sich weiterarbeitet, um den Veränderungen innerhalb des Tätigkeitsfeldes, aber auch den Veränderungen in den eigenen Zielsetzungen und Prioritäten Folge zu leisten. Auf diese Weise wirkt Reflexivität sowohl der Verfestigung von Routinen zu einem normativen Eigenwert entgegen als auch der vorschnellen Übernahme modischer Trends; gleichzeitig kann sie dabei helfen, ein Gefühl für die Besonderheit des eigenen pädagogischen Stils zu bekommen, also für das, was man bewahren und stärken möchte. Wichtig ist nicht zuletzt auch, die Grenzen des jeweils Machbaren zu erkennen und sie so zu erweitern, dass man sich nicht überfordert oder ausbeutet, sondern umsichtig und auf längere Sicht mit seinen Kräften und Ressourcen haushaltet.

Was folgt aus all dem für die Konzeption von Aus- und Fortbildung von Fremdsprachenlehrenden für die Weiterbildung? Zunächst bedeutet der Entwicklungsgedanke, der diesem Verständnis von Professionalität zugrunde liegt: KL werden nicht an einem zu erreichenden Idealzustand gemessen, für mehr oder weniger ‚defizitär‘ befunden und entsprechend ‚beschult‘; es gilt vielmehr, differenzierte Bildungsangebote zu konzipieren, um die je nach Entwicklungsstand unterschiedlichen Bedürfnisse befriedigen zu können (siehe Kap. 7.4). Dabei muss die Verknüpfung zwischen Wissenserwerb, Praxiserprobung und Reflexion von Anfang an zum Prinzip gemacht werden, damit es für (angehende) Fremdsprachenlehrende selbstverständlich wird, ihre professionelle Entwicklung auf dem jeweiligen Stand ihres theoretischen Wissens und ihrer Unterrichtserfahrung voranzutreiben, indem sie beides aufeinander beziehen. Die Aufgabe von Aus- und Fortbildung der KL ist es, die Grundlagen dafür zu schaffen und Lehrende in ihrer weiteren professionellen Entwicklung zu unterstützen.

Ziel ist daher die Förderung einer forschenden Haltung gegenüber der eigenen Praxis und die Einübung solcher Techniken, die Lehrende für eine Reflexion von Lehr- und Lernsituationen in ihrer Praxis brauchen; dazu gehören beispielsweise Verfahren zur Unterrichtsbeobachtung und -analyse. Denn die notwendige Begrenztheit eigener Erfahrungen erfordert ihre Überprüfung vor dem Hintergrund anderer Erfahrungen und wissenschaftlicher, d. h. systematischer Auseinandersetzung. Nur so kann man den Lernenden gegenüber das eigene Kurskonzept begründen oder gemeinsam mit ihnen ein sinnvolles und erfolgversprechendes Vorgehen aushandeln.

7.3 Aus- und Fortbildungsangebote verschiedener Veranstalter

Da es für die Beschäftigung im Fremdsprachenbereich der Weiterbildung kein festgelegtes Anforderungsprofil und keine einheitlich geregelte Einstellungspraxis gibt, wird der Unterricht faktisch von ganz unterschiedlich vorgebildeten Kursleitern durchgeführt. Inwiefern ein Universitätsstudium als beste Art der Vorbereitung auf die Tätigkeit als Fremdsprachenlehrender in der Weiterbildung betrachtet werden kann, hängt u. a. von seiner Ausrichtung auf diese Tätigkeit und von seinem Anwendungsbezug ab – Aspekte, die auch im Zentrum der gegenwärtigen Diskussionen um die Umstrukturierung der Lehrerbildung in der Bundesrepublik stehen. Ein Streitpunkt in dieser Diskussion ist die Gewichtung und die Integration der fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen Studienanteile (vgl. Königs 2001; Zydatiß 1998).

Welche Art der Ausbildung ein KL auch immer mitbringen mag: Es liegt in der Natur der Sache, dass sie angesichts der vielfältigen Anforderungen in einem sich stets weiter entwickelnden Tätigkeitsfeld durch Fortbildung zu ergänzen ist (lebenslanges Lernen). Im Folgenden werden Studiengänge vorgestellt, die auf den Fremdsprachenunterricht mit Erwachsenen vorbereiten; mehr Raum wird anschließend den Aktivitäten zur berufsbegleitenden Qualifizierung gegeben.

7.3.1 Berufsvorbereitende Studiengänge

Studiengänge, die speziell auf den Fremdsprachenunterricht mit Erwachsenen vorbereiten, gibt es nur an wenigen deutschen Universitäten. Da sie nicht für eine Tätigkeit im staatlichen Schulwesen qualifizieren, werden sie nicht mit einem Staatsexamen, sondern mit einem Diplom- oder Magistergrad abgeschlossen; dies bedeutet auch, dass die Absolventen keine sog. ‚zweite Ausbildungsphase‘ (Referendariat) durchlaufen. Um vor der Übernahme eines Lehrauftrags ausreichend Gelegenheit zu einer Anwendung und Anreicherung ihres theoretischen Wissens in der Praxis zu haben, sind für die Studierenden in diesen Studiengängen Praktika besonders wichtig. Zu den profilierten unter solchen Angeboten zählen die folgenden:

- Sprachlehr- und -lernforschung an der Ruhr-Universität Bochum:
<http://www.ruhr-uni-bochum.de/slf/studienordnung.PDF>
- Diplomsprachenlehrer an der Justus-Liebig-Universität Gießen:
<http://www.uni-giessen.de/mug/6/findex3.htm>
- Sprachlehr- und -lernforschung an der Universität Hamburg:
<http://www.sign-lang.uni-hamburg.de/fb07/Fachschr.html>
- Zusatzstudium Fremdsprachliche Erwachsenenbildung an der Universität Trier für Studierende der Fächer Anglistik oder Romanistik in Ver-

bindung mit einem staatlichen bzw. akademischen Abschluss:
<http://www.uni-trier.de/~feb>

Recht heterogen ist auch das Angebot von Magister-, Zusatz-, Ergänzungs- und Aufbaustudiengängen zur Vorbereitung auf eine Unterrichtstätigkeit im Bereich Deutsch als Fremdsprache mit erwachsenen Lernern (einen aktuellen Überblick liefert Funk 2001). Hier gibt es z. T. beträchtliche Unterschiede in Art und Umfang der Lehrveranstaltungen, und auch das Theorie-Praxis-Verhältnis bzw. der Praxisbezug ist recht unterschiedlich gestaltet.

7.3.2 Berufsbegleitende Angebote

Üblicherweise umfasst der Begriff ‚Lehrerfortbildung‘ all jene Prozesse, die dem *Erhalt* des Wissens und Könnens von Lehrenden dienen sowie seiner *Aktualisierung* anlässlich neuer Entwicklungen z. B. in den Verwendungskontexten der TN, in den wissenschaftlichen Disziplinen oder in den technischen Möglichkeiten des Unterrichtens. Die Ausführungen in Kapitel 7.2 machen indes deutlich, dass der Begriff für die Erwachsenenbildung breiter gefasst werden muss: Aus- und Fortbildung greifen hier stärker ineinander, indem grundlegendes Wissen z. T. noch erworben werden muss. Dafür können prinzipiell drei aufeinander bezogene Aktionsweisen unterschieden werden:

- *persönliche* („private“) *Tätigkeit*: Selbststudium, Lektüre von Fachliteratur, reflektierende Unterrichtsvor- und -nachbereitung;
- *Veranstaltungen zum Zweck der (Weiter-)Qualifikation*: von zweistündigen Seminaren in einer Einrichtung bis hin zu mehrwöchigen, ggf. zertifizierten Intensivkursen an Akademien, Universitäten oder Kulturinstituten im In- und Ausland; von regionalen Tagungen einzelner Fachverbände bis hin zu internationalen Lehrerkongressen;
- *selbst initiierte Praxisbegleitung mit anderen*: Arbeitskreis mit Kollegen, Supervision.

Ein Vorteil von berufsbegleitenden Veranstaltungen ist die enge Verzahnung von Theorie und Praxis, d. h. die Möglichkeit, Fragen aus der Praxis in die Aus- oder Fortbildung hinein zu tragen und dort erworbenes Wissen in der Praxis anwenden zu können. Wenn das Ziel dabei auch nicht sein kann, fertige Antworten auf Fragen und Probleme bereitzustellen, kann eine solche Verzahnung im Idealfall doch dazu führen, die häufig beklagte Kluft zwischen Theorie und Praxis zu überbrücken. Vorbedingung dafür ist neben einem andauernden Engagement auf Seiten der Lehrenden eine Kontinuität in der Angebotsstruktur, die auch das Aufbereiten von subjektiven Fortbildungsergebnissen umfasst und Lehrende auf dem weiten Weg vom Wissen zum Handeln nicht allein lässt. Längst nicht alle Veranstaltungen sind allerdings daraufhin angelegt. Von daher kann es von Vorteil sein,

den Brückenschlag zwischen dem Besuch kürzerer Veranstaltungen und der eigenen Unterrichtspraxis in selbstgesteuerten Gruppen zu leisten (siehe Kap. 7.5).

Im Folgenden werden zunächst solche Veranstaltungen aufgeführt, die sich durch Kontinuität und durch die Möglichkeit zur Erlangung eines Zertifikats auszeichnen. Die entstehenden Kosten variieren und können insbesondere im Falle der länger währenden Kurse beträchtlich sein; in einigen Fällen gibt es Möglichkeiten einer teilweisen Kostenübernahme. Hier lohnt es sich, beim Träger nachzufragen.

- *ICC Referenzrahmen für Aus- und Fortbildung*

Die *International Certificate Conference* (ICC) ist eine Organisation, in der 15 Institutionen der Erwachsenenbildung aus 13 Ländern zusammengeschlossen sind. Ihre Aufgabe besteht darin, das Lernen und Lehren von Sprachen in der Erwachsenenbildung zu fördern und zu verbessern. Zu diesem Zweck hat die ICC in den 1990er Jahren mit Mitteln aus dem Lingua-Programm der EU ein Referenzsystem für die Ausbildung von Sprachkursleitenden entwickelt, das eine Grundlage für zertifizierbare Aus- und Weiterbildungsprogramme seiner Mitgliedsorganisationen liefert. Unter Einhaltung der definierten Mindestanforderungen in Bezug auf Lerninhalte, Lernziele und Ausbildungsmethoden sowie der Beurteilungskriterien für die Zertifizierung der Absolventen können die einzelnen Ausbildungsinstitutionen je nach regionalen Bedürfnissen und Gegebenheiten ihre Qualifikationsangebote konzipieren und durchführen. Die Absolventen dieser Ausbildungsprogramme haben die Möglichkeit, sich ihre erworbene Kompetenz mit einem europaweit anerkannten Zertifikat bescheinigen zu lassen. Dabei gibt es zwei Stufen:

- *EUROLTA I* ist für neue KL ohne Unterrichtserfahrung konzipiert und umfasst ca. 100 Stunden verschiedener Ausbildungsmodulen, deren genaue Form von den anbietenden Institutionen bestimmt wird;
- *EUROLTA II* baut darauf auf und umfasst ca. 200 Stunden vorwiegend selbstgesteuerter Arbeit, die in einem Portfolio dokumentiert wird. Diese Arbeit kann auch speziell für den Unterricht in berufsbezogenen Kursen ausgerichtet sein (*EUROLTA VOLL*).

Informationen dazu: www.icc-europe.com/

- *Kontaktstudium Sprachandragogik in Mainz*

Dieses Angebot des Arbeitskreises Sprachandragogik (Kontaktstelle für wissenschaftliche Weiterbildung der Universität Mainz; VHS Mainz in Kooperation mit weiteren Volkshochschulen in der Region) richtet sich an KL mit einem Basiswissen über den Fremdsprachenunterricht mit Erwachsenen und/oder einem gewissen Maß an Unterrichtserfahrung. Es wird zum Großteil in Form von

Wochenendveranstaltungen durchgeführt, die nach drei Themenbereichen gegliedert sind:

- Sprache und Kommunikation (z. B. Sprachstrukturen, Fertigkeiten, Lern- und Kommunikationsstrategien, interkulturelle Kommunikation)
- Lehren und Lernen einer Fremdsprache (z. B. Spracherwerbstheorien, Methoden, Unterrichtsbeobachtung)
- Adressaten (z. B. Bedürfnis- und Bedarfsanalyse, Beraten und Testen).

Sofern KL über einen Hochschulabschluss in einem philologischen Fach oder über eine als vergleichbar anerkannte langjährige Berufserfahrung verfügen, kann das Kontaktstudium nach Teilnahme an mindestens sieben Lerneinheiten und nach einer Abschlussprüfung (Hausarbeit, Unterrichtsprobe, Kolloquium) mit einem Zertifikat abgeschlossen werden. Die Studiendauer beträgt insgesamt ca. 2 Jahre. Informationen unter: www.sprachandragogik.uni-mainz.de

- *Kursleiterqualifikationsprogramm des VHS-Landesverbandes NRW*

Dies ist ein Angebot für neue Fremdsprachenlehrkräfte in der Erwachsenenbildung und setzt sich aus fünf Bausteinen zusammen, die teils sprachspezifisch, teils sprachübergreifend angelegt sind:

- Orientierungs- und Evaluierungsgespräche (5 Stunden)
- Hospitationsaktivitäten im Unterricht und in der Sprachenberatung (24 Stunden)
- Seminare (72 Stunden)
- Seminarvorbereitung (5 Stunden)
- Selbststudium (25 Stunden).

Diese Module, deren Reihenfolge festgelegt ist, können in der Regel innerhalb von 9 Monaten absolviert werden. Bei Abschluss des Qualifikationsprogramms wird ein Zertifikat ausgestellt. Informationen unter: <http://vhs-nrw.server.de/servlet/is/605/>

- *Grund- und Aufbauqualifikationen für Englischlehrende, angeboten von der Universität Cambridge in Zusammenarbeit mit deutschen Bildungseinrichtungen*

Das *Certificate in English Language Teaching to Adults (CELTA)*, früher: *RSA TEFL* gibt Berufseinsteiger/innen die Möglichkeit, einen in vielen Ländern anerkannten Qualifikationsnachweis über eine Basisausbildung im Englischunterricht für Erwachsene zu erwerben. Er wird von der Prüfungszentrale der Universität Cambridge verliehen, die in Zusammenarbeit mit Bildungseinrichtungen in verschiedenen Ländern Vorbereitungskurse dafür durchführt. Informationen über die entsprechenden Ausbildungsangebote der drei akkreditierten Anbieter in Deutschland gibt es unter www.cambridge-efl.org.uk/teaching/celta/index.cfm

- *Das Fernstudienprojekt Deutsch als Fremdsprache des Goethe-Instituts Inter Nationes in Zusammenarbeit mit der Gesamthochschule Kassel (GhK) und dem Deutschen Institut für Fernstudien (DIFF)*

Die drei genannten Einrichtungen haben seit Ende der 1980er Jahre über 20 Fernstudieneinheiten für eine selbstständige Erarbeitung grundlegender fremdsprachendidaktischer Themenbereiche herausgegeben. Diese Fernstudienbriefe sind in sich geschlossene Einheiten, die einzeln durchgearbeitet werden können. Je nach Erstausbildung kann das Erarbeiten einer größeren Anzahl von (teils obligatorischen, teils frei wählbaren) Einheiten nach Ablegen einer Prüfung, aber auch als Teil eines Hochschulstudiums Deutsch als Fremdsprache anerkannt (so an der GhK) bzw. mit einem Hochschulzertifikat oder einem Weiterbildungszertifikat des Goethe-Instituts abgeschlossen werden. Die Vorbereitung auf diese Zertifikate erfolgt als Kombination von Selbststudium und Austauschphasen und wird über einen Fernstudienverbund zwischen dem Goethe-Institut Inter Nationes, der GhK und Ausbildungsinstitutionen im In- und Ausland organisiert.

Das Fernstudienprojekt ist auch auf andere Sprachen übertragen worden, so dass mittlerweile auch für Italienisch und Spanisch als Fremdsprache ein analoges Angebot vorliegt. Informationen unter: www.goethe.de/z/50/pub/fse/index.htm oder gimat@goethe.de

- *Angebote der Kulturinstitute*

Ein Beispiel: Das Deutsch-Französische Jugendwerk (DFJW) führt in Zusammenarbeit mit französischen Partnerorganisationen Fortbildungskurse für Französischkursleiter durch, die z. T. durch Gelder aus dem Sokrates/Lingua-Programm der EU unterstützt werden. Informationen unter: www.dfjw.org/de/. Für weitere Angebote vgl. www.goethe.de; www.cervantes-muenchen.de bzw. www.britcoun.de.

- *Kurzzeitige Fortbildungsangebote anderer Einrichtungen der Erwachsenenbildung*

Diese regional oder lokal organisierten, meist zwischen einem halben und zwei Tagen dauernden Fortbildungen zur Einführung in die Kursleitertätigkeit oder zur weiterführenden, punktuellen Beschäftigung mit ausgewählten Aspekten von Fremdsprachenunterricht sind der am häufigsten wahrgenommene Veranstaltungstyp. Das aktuelle Angebot kann bei den einzelnen Institutionen und Verbänden (z. B. den VHS und VHS-Verbänden) erfragt werden. Informationen über Angebote anderer Einrichtungen lassen sich über die jeweiligen Kulturinstitute finden (s. o.).

Auch die Fachverbände der Fremdsprachenpädagogen in den verschiedenen Einzelsprachen machen solche Angebote; Informationen gibt es unter:

7.4 Ziele von Ausbildungskonzepten

Wie Fortbildungsangebote inhaltlich gestaltet werden können und welche Wirkungen man sich von ihnen verspricht, lässt sich unter folgenden Aspekten erfassen, denen die einzelnen Komponenten des oben diskutierten Professionalitätsmodells entsprechen. Die Zieldimensionen werden im jeweiligen Angebot unterschiedlich gewichtet.

In der *kognitiven Dimension* geht es vornehmlich um die Vermittlung von Wissen aus den Bezugsdisziplinen, z. B. durch die Präsentation neuerer Ergebnisse der Sprachlehr- und -lernforschung, mit anschließender Diskussion möglicher Implikationen für den Unterricht. Fortbildungen mit einem solchen Konzept bauen darauf, dass neue Ideen neue Perspektiven auf die eigene Praxis eröffnen und zu Experimenten und Innovation motivieren können. Dabei muss der Ansatzpunkt für die Wissensvermittlung freilich auf den jeweiligen Kenntnisstand von Teilnehmern abgestimmt sein. Je nach individuellem Entwicklungsstand der KL muss auch die unterschiedliche Bereitschaft zu Innovation berücksichtigt werden, die in einem Spannungsverhältnis zum Bedürfnis nach Sicherheit steht: Ist das Neue für Lehrende allzu fremd, werden sie nicht wagen, damit zu experimentieren, und von vornherein jeden Transferversuch unterlassen.

Aber auch und gerade wenn die Begeisterung groß und die Handlungsabsicht echt ist, müssen die komplexen Beziehungen zwischen Wissen und Handeln berücksichtigt werden, auf die die Handlungsforschung hingewiesen hat (vgl. Wahl u. a. 1991): Damit die Begegnung mit neuem Gedankengut nicht nur zu Handlungsabsichten in Form von guten Vorsätzen führt, sondern ein Transfer in die eigene Praxis gelingen kann, müssen KL über die Wissensvermittlung hinaus eigene Erfahrungen mit den praktischen Implikationen der Informationen sammeln und reflektieren können. Wenn so die praktischen Implikationen innovativer Verfahren einschätzbar geworden sind, ist das Zutrauen größer, mit den neuen Ideen zu experimentieren.

Die *technische Dimension* zielt vor allem darauf ab, Verhaltenssicherheit zu fördern, indem Unterrichtsverfahren demonstriert und Fertigkeiten geübt werden: wenn z. B. praxiserfahrene Fortbildner einer Gruppe von KL Unterrichtsbau- steine zum Training bestimmter sprachlicher Teilkompetenzen zeigen oder wenn KL mit technischen Geräten oder neuen Unterrichtsmaterialien bekannt gemacht werden und praktische Anregungen zu ihrem Einsatz bekommen.

Die Beliebtheit solch unmittelbar verwertbarer Fortbildungsinhalte liegt darin, dass sie ein Gefühl der Sicherheit in der Planung und Gestaltung typischer Unterrichtssituationen oder im Umgang mit Lehrmaterialien und Medien vermitteln. Ohne eine Reflexion dieser Erfahrung werden allerdings auch diese Inhalte nur dann im Unterricht umgesetzt werden, wenn sie den subjektiven Unterrichtstheorien der Lehrenden entsprechen, weil sie sonst als irrelevant erachtet oder abgelehnt werden. Wenn sie im Unterricht umgesetzt werden, muss dies aber in reflektierter Weise geschehen, damit sie nicht lediglich als Handlungsrezepte verstanden und kopiert werden, ohne sie den eigenen speziellen Unterrichtsbedingungen anzupassen. Ein Beispiel: Wenn KL, die bislang nur frontal unterrichtet haben, nach einer Fortbildung plötzlich Rollenspiele einsetzen, ist die Gefahr des Misslingens groß, ohne dass sie über Strategien zur Bewältigung möglicher Probleme verfügen. In solchen Fällen kann die anfängliche Begeisterung in Verunsicherung und Enttäuschung umschlagen, was sich negativ auf weitere Innovationsbereitschaft auswirkt. Eine andere mögliche Folge mangelnder Reflexion von dargebotenen Unterrichtsmodellen ist, dass sie missverstanden und anders als ursprünglich intendiert umgesetzt werden, indem Lehrende z. B. unbewusst auf ihr altes Handlungsrepertoire zurückgreifen und es lediglich mit neuen Etiketten versehen. Um solche Erfahrungen zu vermeiden oder aufzufangen, sollten Fortbildungsveranstaltungen daher durch irgendeine Form von „Nachkontakt“ Gelegenheit bieten, die Ergebnisse von Umsetzungsversuchen zum Thema zu machen und eine Rückmeldung zu bekommen.

In der *emanzipatorischen Dimension* geht es vornehmlich darum, die Reflexion über sich selbst und sein Tätigkeitsfeld anzuregen, z. B. durch Analyse von Unterrichtsmitschnitten (Anregungen in Ziebell 1999) oder durch Kurstagebücher (Anregungen in Altrichter/Posch 1998). Dadurch, dass man im Anschluss an solche Analysen alternative Handlungsmöglichkeiten entwickelt und damit experimentiert, wird die Handlungsautonomie der Lehrenden gefördert. Dabei ist es wichtiger, die richtigen Fragen richtig zu stellen, als möglichst schnell Antworten und Lösungsansätze zu finden. Durch den hohen Anteil von Eigenaktivität und kollegialer Kooperation soll auch das professionelle Selbstwertgefühl der Lehrenden gestärkt und die Angst vor Defiziten verringert werden. Gespräche mit Lehrenden haben allerdings ergeben, dass Reflexionsappelle seitens der Fortbildner nur dann aufgegriffen werden, wenn sie einen klaren Bezug zur eigenen Erfahrungswelt haben (vgl. Duxa 2001, S. 382 ff.).

Entsprechende Aktivitäten dürfen daher nicht als ‚theoretisierendes Schmoren im eigenen Saft‘ empfunden werden, sondern müssen eine Handlungsorientierung haben, indem sie mögliche Schritte für weitere Aktivitäten

aufzeigen: Reflexion muss also zielorientiert und fokussiert verlaufen. Dabei dürfen die Beweggründe nicht als allzu kritisch und die Ziele nicht als idealistisch empfunden werden, da beides ein Defizitdenken auf Seiten der KL fördert und ihre Handlungsbereitschaft hemmt.

Einem solchen Defizitdenken will das Arbeiten in der *persönlichen Dimension* entgegenwirken, das auf die Entwicklung bzw. Stärkung eines positiven beruflichen Selbstkonzepts als Motor für professionelle Entwicklung abzielt. Beispiele hierfür sind Begegnungsveranstaltungen, um KL derselben Einrichtung oder verwandter Einrichtungen derselben Region die Möglichkeit zu geben, sich kennen zu lernen, Erfahrungen auszutauschen und ein kollegiales Netzwerk zu gründen. Angesichts der Unsicherheiten und Schwierigkeiten, die Veränderungen mit sich bringen können, muss man den Mut zum Risiko fördern, den Umgang mit demotivierenden Erfahrungen erleichtern und dem Nachlassen von Engagement entgegenwirken. Über das Herstellen von Kontakten sollten Fortbildungen daher den Aufbau fortdauernder kollegialer Kooperationsbeziehungen unterstützen und Anregungen für die selbstgesteuerte Weiterarbeit geben. Solche Beziehungen werden allerdings durch die gegenwärtigen Arbeitsbedingungen der KL erschwert.

Diese Übersicht zeigt, dass jede Wirkungsdimension förderliche und hemmende Momente für die professionelle Entwicklung von Lehrenden hat. Es kann hier daher nicht darum gehen, sie gegeneinander auszuspielen oder eine als die richtige herauszustellen. Ohnehin werden konkrete Veranstaltungen nie nur auf eine Wirkungsdimension setzen, sondern immer auf mehreren Ebenen zugleich wirksam werden wollen. So plädieren auch viele Fremdsprachenpädagogen für ein gemischtes Konzept von Lehrerfortbildung (z. B. Krumm 1987): Danach sollen Lehrenden einerseits neue Erkenntnisse vermittelt oder Materialien präsentiert werden, die eine Herausforderung zur Innovation darstellen; zugleich soll durch erfahrungsorientierte Arbeitsformen sowie Selbst- und Fremdbeobachtung mit kollegialen Besprechungen auf den Abbau hinderlicher subjektiver Vorstellungen und auf die Stabilisierung hilfreicher Unterrichtsroutinen hingearbeitet werden. Der Königsweg soll also in der Balance aus Irritation und Stabilisierung, Selbstreflexion und Modellen/Rezepten, Selbsterfahrung und Lernen von Experten liegen (S. 118 f.). Als Leitvorstellung ist dem sicherlich zuzustimmen, solange bedacht wird, dass die Balance zwischen diesen Prinzipien nicht immer in der ‚goldenen Mitte‘ liegen kann. Maßgeblich für das jeweils angemessene Verhältnis sind die spezifischen Bedürfnisse und Tätigkeitsbedingungen der beteiligten KL. Daraus ergibt sich die Forderung nach einer möglichst weitgehenden Einbeziehung von Lehrenden in die Planung und Gestaltung von Fortbildungsveranstaltungen.

Stellen Sie fest, welche Angebote zur Fortbildung es bei Ihrem Träger gibt und welches die Ziele der einzelnen Veranstaltungen sind! Können Sie für Ihren konkreten Bedarf kein Angebot finden, geben Sie ihren Wunsch an Ihre Ansprechpartner weiter und erkundigen Sie sich, ob ggf. eine Zusammenarbeit mit anderen Trägern existiert, deren Fortbildungsangebote Sie auch wahrnehmen können.

7.5 Selbstgesteuerte Initiativen der Lehrenden zur Fortbildung

Eine andere Art der Fortbildung ist das selbstgesteuerte Arbeiten an der eigenen professionellen Entwicklung, allein oder in Gruppen mit oder ohne Hinzuziehung von Experten. Basis eines solchen Engagements ist die Aktionsforschung als „die systematische Untersuchung beruflicher Situationen, die von Lehrenden selbst durchgeführt wird, in der Absicht, ihre berufliche Praxis zu verbessern“ (John Elliot, zit. nach Altrichter/Posch 1998, S. 13). Sie hat amerikanische und britische Wurzeln und ist im deutschsprachigen Gebiet durch Altrichter und Posch (1998) bekannt geworden.

Grundlegende Prinzipien dieser selbstgesteuerten Fortbildung sind: Freiwilligkeit, Praxisnähe, Selbstbestimmung, Ganzheitlichkeit und Partnerschaftlichkeit. Sie kann grundsätzlich auf ganz verschiedene Weise angegangen werden; Kerngedanke dabei ist das erfahrungsorientierte Lernen, dessen Ablauf im folgenden Schaubild dargestellt ist (ebd.; vgl. auch Legutke 1995a). Hier handelt es sich um ein Grundmuster für eine mögliche Vorgehensweise, das je nach Anwendungssituation adaptiert werden kann:

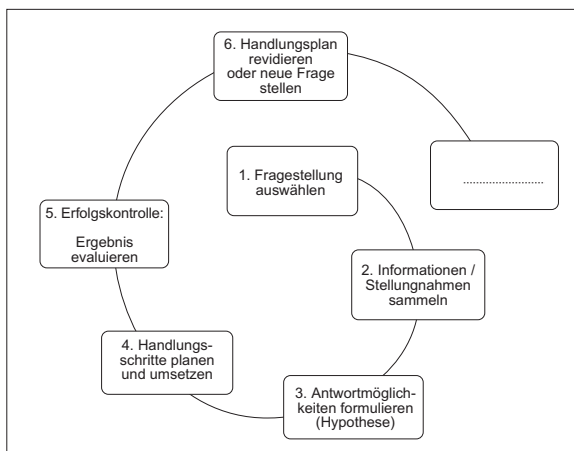


Abb. 7: Reflexionsspirale

Beachtenswert ist dabei Folgendes:

Zu 1: Wichtig ist, dass der Ausgangspunkt möglichst konkret ist. Er muss nicht unbedingt ein gravierendes Problem darstellen; häufig liegt ihm eine Diskrepanz zugrunde: zwischen der eigenen Planung und der dann eingetretenen Realität oder zwischen der eigenen Intention und ihrer Wahrnehmung durch die Lernenden. Ausgangspunkt kann aber auch die Absicht sein, neue Impulse verwirklichen oder eigene Stärken ausbauen zu wollen. Zur Klärung sind folgende Fragen hilfreich: Was genau ist meine Frage/mein Problem? Liegt ein konkreter Fall zugrunde? Was verspreche ich mir von der Antwort/der Lösung? Für die weitere Arbeit und die Erfolgskontrolle ist es sinnvoll, die Ausgangssituation schriftlich festzuhalten.

Zu 2: Durch das Einholen anderer Perspektiven (von Lernenden, Kollegen, Fachleuten) soll der Ausgangspunkt facettenreicher und tiefgründiger werden. Neben der Lektüre von Fachliteratur oder einem Gespräch mit Experten kann dies auch dadurch geleistet werden, dass man – mit der Fragestellung von Schritt 1 im Kopf – seinen Unterricht auf Tonband oder Video aufzeichnet oder andere KL hospitieren lässt (vgl. Bernhard 1994).

Zu 3: Wie stellt sich die Frage jetzt, nachdem der Ausgangspunkt in seiner Komplexität erfasst worden ist? Welche Antwortmöglichkeiten bieten sich an? Ein experimentierender Umgang damit eröffnet mehr Handlungsperspektiven als vorschnelle Bewertungen.

Zu 4: Bei der Planung der kurz- und mittelfristigen Handlungsschritte ist darauf zu achten, dass sie konkret genug sind, um unmittelbar umgesetzt werden zu können. Hier ist Realismus gefordert: Überschreite ich mit meinem Vorhaben meinen eigenen Einflussbereich? Habe ich genügend Zeit, um meinen Plan zu verwirklichen? Habe ich die Ressourcen dafür? Wie sind die Erfolgschancen für meinen Plan?

Zu 5: Beim Vergleich des Ergebnisses mit der Zielformulierung aus Schritt 1 sollte man zum Zweck der Selbstmotivierung bei aller gebotenen Kritikbereitschaft nicht vergessen, auch kleine Erfolge als Erfolge zu verbuchen.

Zu 6: Sowohl für eine Revision der vorherigen Handlungspläne als auch für das Weiterarbeiten an neuen Planungen ist es sinnvoll, seine Erfahrungen mit Kollegen auszutauschen. Die neuen Medien bieten dafür z. B. durch Diskussionsforen interessante Möglichkeiten (vgl. Ulrich/Leutke 1999).

Für die individuelle Arbeit an der eigenen Praxis nach diesem Grundmuster finden sich in Bauer (1997) und Hagemann/Rottmann (2000) eine Viel-

zahl von Hinweisen und Aktivitäten. Für die gemeinsame Arbeit mit Kollegen finden sich Vorschläge in Wack (1993) und in Burns (1991).

Erkundigen Sie sich, ob in Ihrer Einrichtung oder in der Region bereits Arbeitsgruppen bestehen, und nehmen Sie Kontakt auf, um festzustellen, ob Sie von einer Mitarbeit profitieren können.

Nutzen Sie die Möglichkeiten der neuen Medien, um mit Kollegen ins Gespräch zu kommen.

Weiterführende Literatur

Zur Organisation und Durchführung von Fortbildungen und Arbeitskreisen sei auf folgende Publikationen hingewiesen:

Legutke, M. (Hrsg.) (1995): Handbuch für Spracharbeit Teil 6: Fortbildung (3 Bände). München: Goethe-Institut. (Enthält Szenarien für eine mögliche Seminargestaltung, Kopiervorlagen für Folien, Arbeitsblätter etc. sowie Karteikarten mit Beschreibungen von bewährten Aktivitäten für verschiedene Seminarphasen.)

James, P. (2001): Teachers in Action. Tasks for in-service language teacher education and development. Cambridge

Wicke, R. E. (2000): Lehrerfortbildung leicht gemacht. München

Stichwortverzeichnis

A

Aktionsforschung 82, 209
Alltagssituationen 119
ALTE (Association of Language
Testers in Europe) 193
Alter 56, 69, 70, 71
Ambiguitätstoleranz 79
Angst 72, 77
Arbeitsformen 91
Arbeitssituation der Lehrenden 15
audiolinguale Methode 57, 160
audiovisuelle Medien 175
Aufgaben 133
- typen 134
- typologie 131
- stellungen 114
geschlossene A. 131
kommunikative A. 161
offene A. 131
Aufwärmübungen 103
Aussprache 56, 69
- schulung 138, 139, 143
- standards 139
akzentfreie A. 139
authentisch, Authentizität 110
a. Texte 129
Autonomie 76

B

Baukastensystem 31
Bedarf 13
Bedeutungsaushandlungen 85
Bedürfnisse 12
Begabung 68, 69, 78
Benchmark-Ansatz 192
Betonung 142
Bilder 169

Bildungspolitik 13
Binnendifferenzierung 48
Brückensprache 151

C

CD-Spieler 175
Chatgroups 21
Curriculum 31
funktionales C. 32
notionales C. 32
produktorientiertes C. 32
prozessorientiertes C. 35
Typen von C. 32

D

deduktiv 164
Deskriptoren 192
Deutsch als Zweitsprache 15
Deutsch nach Englisch 152
Diagnostiktest 187, 188
DIALANG 191
Dialekte 130
Dienstleistungsgespräche 123
Differenzierung 48
Diskurs 119
- analyse 23, 119
- fähigkeit 120
Diskussionen 126
Dossier 192

E

EAQUALS 19
Einstellungen 72, 73
Einstufungstest 187
Erklärungen 163
Erklärungstechniken 152
Erstsprache 54
erwerben, Erwerb 52

Erwerbssequenzen 61, 66, 167
Eselsbrücken 159
EuroCom 152
explizites Wissen 65

F

face validity 190
false friends 62
Fehler 58, 70, 90, 167
- korrektur 167
Fertigkeiten 38
„vier F.“ 116
fiktionale Texte 46, 112
Filme 175
Filter, muttersprachlicher F. 143
Fossilisierung 56
français fondamental 32
fremdevaluative Tests 187
Fremdsprache 49, 50
Fremdsprachenunterricht,
kommunikativer F. 35, 117
Fremdverstehen 46
Frontalunterricht 92

G

ganzheitlich 188
Gedächtnis 128
Geschlecht 10, 69, 71, 72
Gesichtswahrung 121
Gleitskala 191
Globalskala 37
Grammatik 69
- regeln 160
- unterricht 160
Universal-G. , Universal Grammar
(UG) 55, 58
Gruppenunterricht 92

H

Handlungsanweisung 115
Handlungskompetenz 199, 200

Handlungsorientierung 35
Heterogenität 48
Höflichkeit 119
holistisch 188
Hörverstehen 128
Schulung des H. 130, 139, 175
Hörwahrnehmung 138
Hypermedialität 24

I

individuelle Unterschiede 68
induktiv 164
inhaltsbezogen 122
Input 52, 66, 67, 70, 75
Institution 16
Interaktion 85, 117
Interaktionsfähigkeit 117
Interaktivität 24
interkulturelle Kommunikation 43
interkulturelle kommunikative
Kompetenz 44, 45
interkulturelles Lernen 41, 44, 46
interlanguage 63
Internet 138
Intonation 142

K

Kann-Deskriptoren 37
Kassettenrekorder 175
kognitive Systeme, konkurrierende k.
S. 58, 70
Kohärenz 119
Kollokationen 148
Kommunikationsstrategien
63, 96, 181
kommunikativ 122
kommunikative Aktivitäten 38
Kompetenzen, linguistische K. 138
konstruktivistisch 179
Kontaktschwelle Deutsch 32
Kontext 118, 154

- Kontextualisierung 118
- Konversation 126
- Kooperation 61
- Kooperativität 24
- Korrektur 85
- Kriterienkataloge 106
- Kulturvergleich 43
- L
- Landeskunde 41, 42
- language aptitude 78
- language awareness 161
- Lautschrift 140
- Lautsystem 140
- learner-centred 35
- lebenslanges Lernen 82
- Lehrerverhalten 88
- Lehrmaterial 104
 - Auswahl von L. 105
- Lernberater 82
- Lernberatung 88, 179
- Lernen durch Lehren 91
- lernen, Lernen 52
- Lerner
 - autonomie 60, 179
 - orientierung 35
 - sprache 63, 144, 168
 - typen 78, 79
- Lernerfahrungen 80
- Lernfortschrittstest 187, 189
- Lerngruppen 48
- Lernprogramme, interaktive L. 24
- Lernsoftware 25, 179
- Lernstil 78, 84
- Lernstrategien 63, 84, 96, 181, 182
- Lerntechniken 181
- Lerntheorie
 - behavioristische L. 57, 62
 - kognitive L. 59
 - konstruktivistische L. 60
 - nativistische L. 58
- Lernwortschatz 32
- Leseintention 133
- Lesen
 - selektives L. 132
 - Strategien beim L. 132
- Leseverstehen 128
 - Prozesse beim L. 132
- lingua franca 41, 46, 74
- literarische Texte 112
- Literaturdidaktik 46
- M
- Medieneinsatz 91
- Mehrsprachigkeit 14, 53
- mentales Lexikon 145, 150
- Methode
 - audiolinguale M. 57, 160
 - direkte M. 139
- mind map 133, 157
- Morpheme 149
- Motivation 11, 59, 66, 69, 72, 73
 - 74, 81
- Motive 11, 72, 73
- Multimedialität 24
- N
- Neue Medien 20
- Newsgroups 21
- Niveau-Seuil 32
- Niveaustufen 36
- nonverbales Verhalten 91
- notion, Notion 33, 34
- O
- Objektivität 189
- P
- Partnerarbeit 93
- pattern practice 166
- Perspektivenwechsel 45, 46
- Phoneme 139

Phonemsystem 139
Phonetik 139
Phonologie 139
Präsentationen 126
pre-reading activity 133
Produktion 117
Professionalität 197, 200
Profile Deutsch 39
Programme
 Autoren-P. 24
 tutorielle P. 24
Progression 36, 40
Projekte, Projektarbeit 125
Prosodie 142, 144
Prototypen 150

Q

Qualität

Durchführungs-Qu. 17

Ergebnis-Qu. 17

Planungs-Qu. 17

Qualitätsrichtlinien 196

Qualitätssicherung und -entwicklung
(QSE) 16

R

Realien 111

realistische Wende 31

Received Pronunciation 142

Referenzniveaus, gemeinsame R. 36

Referenzrahmen, gemeinsame R. 36

Reflexion 200, 207, 208

reflexive Lehrende 81

Reliabilität 189, 190

rezeptiv 128

Richtziele 31

Risikobereitschaft 79

Rollen 33

- karten 123

- spiel 118, 123

S

Sachfelder 147

Sachtexte 111, 132

scanning 132

Scheinselbstständigkeit 16

Schlüsselqualifikationen 31

Schreiben 134, 135

 expositorisches S. 136

 kommunikatives S. 134

 kreatives S. 135, 137, 138

 lernunterstützendes S. 134

 personales S. 135

 pragmatisches S. 135

selbstevaluative Tests 191

Selbststeuerung 180

Selbstvertrauen 73, 74, 76

Sequenzierungen 40

Signalgrammatik 163

Simulation 26, 119, 123

Situation 33, 118

skimming 132

Sozialform 91, 115

Soziolinguistik 117

Spielfilme 26, 46

Sprachbewusstsein 161

sprachbezogen 122

Sprachbiografie 192

Sprache als Handlung 117

Sprache, gesprochene S. 129, 140

Sprachen, plurizentrische S. 141

Sprachenmarkt 12

Sprachenpass 192

Sprachenportfolio, Europäisches S.
192

Sprachfunktionen 33

Sprachkenntnisse, berufsbezogene S.
46

Sprachlerneignung 78

Sprachlernspiele 95

Sprachmittel 116

Sprachproduktion 117
Sprachstandtest 187
Sprechabsicht 118
Sprechakt 117
Sprechakttheorie 117
Sprechangst 77
Sprechen 117
Sprecherwechsel 119, 142
Sprechfertigkeit 122
Statistik, Volkshochschul-S. 10
Stereotypen 42
Stoffverteilung 40
storytelling 127
Strategien 59, 63
Strukturmusterübung 166
Stundenplanung 102
Stundenziele 102
subjektive Theorien 197
Suchmaschine 21
Szenario 119

T

Tafel 173
Tageslichtprojektor 174
Tandem, eTandem 99
task-based 35
tasks 93, 119
Tertiärsprache 80
Textsorte 133
Themen 33
Threshold Level 32
Transaktionen 123
Transfer 62, 63, 80

U

Übergeneralisierung 63, 168
Übersetzung 150, 155
Übungstypologie 156
Unterrichtsdiskurs 124
Unterrichtsplanung 82
Unterrichtsvorbereitung 102

V

Validität 189
Varietäten 41, 130
Video 175
Vokabel
- abfragung 156
- erklärung 155
Völkerverständigung 43
vorkommunikativ 122, 166
Vorurteil 42

W

Wahrnehmungskanal 79
warm-up exercise 133
Wortbildung 149
Wortfelder 146
Wortklassen 146
Wortschatzeinführung 152
Wortschatzübungen 156

Z

Zertifikate
Europäische Sprachen-Z. 189
Volkshochschul-Z. 31
Zusatzmaterialien 110
Zweitsprache 50, 72

Literatur

- Aitchison, J. (1987): *Words in the Mind. An Introduction to the Mental Lexicon*. Cambridge. (2. neubearbeitete Aufl. 1995; dt.: *Wörter im Kopf. Eine Einführung in das Mentale Lexikon*. Tübingen 1997)
- Albers, H.-G./Bolton, S. (1995): *Prüfen und Testen in der Grundstufe. Einstufungstests und Sprachstandsprüfungen*. (Fernstudieneinheit 7 GhK/Goethe-Institut/DIFF) Berlin u. a. (Neubearbeitung geplant)
- Allright, R. (1984): The importance of interaction in classroom language learning. In: *Applied Linguistics*, 5, S. 156-171
- Allwright, D. (1988): *Observation in the Language Classroom*. London
- Alonso, E. (1994): *Cómo ser profesor y querer seguir siéndolo. Principios y práctica del español como segunda lengua. Libro de referencia para profesores y futuros profesores*. Madrid
- ALTE (Association of Language Testers in Europe) (Hrsg.) (1999): *ALTE Handbook of European Language Examinations and Examination Systems*. Cambridge (UCLES)
- Altrichter, H./Posch, P. (1998): *Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung*. (3. Aufl.) Bad Heilbrunn
- Amor, S. (1999): Authenticity in the language classroom. In: *Der fremdsprachliche Unterricht/Englisch*, H. 41, S. 4-9
- Apeltauer, E. (1997): *Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs. Eine Einführung*. Berlin u. a.
- Arendt, M. (1997): Simulationen. In: *Der fremdsprachliche Unterricht/Englisch*, H. 26, S. 4-10
- Aßbeck, J. (1987): Wider das Vergessen. Gedächtnistechniken im Fremdsprachenunterricht. In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, S. 115-124
- Atkinson, D. (1987): The mother tongue in the classroom: a neglected resource? In: *ELT Journal*, 41, H. 4, S. 241-247
- Austin, J. L. (1961): *How to do things with words*. Oxford
- Baker, A. (1977, 1981): *Ship or Sheep? An intermediate pronunciation course. With drawings by Leslie Marshall*. New Edition, 16th printing 1994. Cambridge
- Baker, A. (1982): *Tree or Three? An elementary pronunciation course. With drawings by Leslie Marshall*. 12th printing 1992. Cambridge
- Baldegger, M./Müller, M./Schneider, G. (1985): *Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache*. Berlin, München
- Batstone, R. (1994): *Grammar*. Oxford
- Bauer, K.-O. (1997): *Professionelles Handeln in pädagogischen Feldern. Ein Übungsbuch für Pädagogen, Andragogen und Bildungsmanager*. Weinheim, München
- Baumgärtner, K., u. a. (1973): *Funk-Kolleg Sprache. Eine Einführung in die moderne Linguistik*. Frankfurt/M.
- Bausch, K.-R./Kasper, G. (1979): Der Zweitsprachenerwerb: Möglichkeiten und Grenzen der ‚großen‘ Hypothesen. *Linguistische Berichte* 64, S. 3-35
- Bausch, K. R., u. a. (Hrsg.) (1982): *Das Postulat der Lernerzentriertheit: Rückwirkungen auf die Theorie des Fremdsprachenunterrichts*. Bochum (Manuskripte zur Sprachlehrforschung)
- Bausch, K.-R., u. a. (Hrsg.) (1995): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. (3. Aufl.) Tübingen
- Bausch, K.-R., u. a. (Hrsg.) (1999): *Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*. Tübingen

- Bausch, K.-R., u. a. (Hrsg.) (2000): Interaktion im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Tübingen
- Bausch, K.-R., u. a. (Hrsg.) (2002 a): Handbuch Fremdsprachenunterricht. (4., erweiterte und völlig neu bearbeitete Aufl.) Tübingen (im Druck)
- Bausch, K.-R., u. a. (Hrsg.) (2002 b): Neuere curriculare und unterrichtsmethodische Ansätze und Prinzipien für das Lehren und Lernen fremder Sprachen. Tübingen
- Bechtel, M. (1997): Hypothesen zum interkulturellen Lernen im Tandem. In: Bredella, L./Christ, H./Legutke, M. (Hrsg.): Thema Fremdverstehen. Tübingen, S. 120-136
- Beile, W. (2001): Nachdenken über Übungsformen im Fremdsprachenunterricht. In: Jung, U. O. H. (Hrsg.): Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer. Frankfurt/M. u. a., S. 328-333
- Berndt, A. (1997): Fremdsprachenlernen im höheren Erwachsenenalter. Ansätze zu einer Sprachgeragogik. Info DaF, H. 24, S. 69-77
- Berndt, A. (2000): Senioren lernen Deutsch: 13 Grundgedanken. gfl-journal 3 [im Internet verfügbar unter <http://www.gfl.de>].
- Bernhardt, E. K. (1994): Hospitationen als praxis- und fortbildungsbegleitende Beratung. In: Deutsch lernen. Zeitschrift für den Unterricht mit ausländischen Arbeitnehmern H.1, S. 60-65
- Bertocchini, P./Costanzo, E. (1990): Manuel d'autoformation à l'usage des professeurs de langue. Paris
- Bimmel, P./Rampillon, U. (2000): Lernerautonomie und Lernstrategien. München u. a. (Fernstudieneinheit 23, Goethe-Institut/GhK/DIFF).
- Black, C./Butzkamm, W. (1977): Sprachbezogene und mitteilungsbezogene Kommunikation im Englischunterricht. In: Praxis des neusprachlichen Unterrichts 24, S.115-124
- Bley-Vroman, R. (1989): What is the logical problem of foreign language learning? In: Gass, S./Schachter, J. (Hrsg.): Linguistic perspectives on second language acquisition. Cambridge, S. 41-68
- Bolton, S. (1995): Probleme der Leistungsmessung. Lernfortschrittstests in der Grundstufe. (Fernstudieneinheit 10 GhK/Goethe-Institut/DIFF). Berlin u. a. (Neubearbeitung geplant)
- Börner, W. (1998): Schreiben im Fremdsprachenunterricht. In: Jung, U. O. H. (Hrsg.): Praktische Handreichungen für Fremdsprachenlehrer. (2., verb. Aufl.) Frankfurt/M. u. a., S. 287-294
- Börner, W. (1999): Fremdsprachliche Lernaufgaben. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung, H. 2, S. 209-230
- Börner, W./Vogel, K. (Hrsg.) (1992): Schreiben in der Fremdsprache. Prozess und Text, Lehren und Lernen. Bochum
- Börner, W./Vogel, K. (Hrsg.) (1994): Kognitive Linguistik und Fremdspracherwerb. Das mentale Lexikon. Tübingen
- Börner, W./Vogel, K. (Hrsg.) (1999): Lehrwerke im Fremdsprachenunterricht. Lernbezogene, interkulturelle und mediale Aspekte. Bochum
- Bosewitz, R./Kleinschroth, R. (1989): Joke Your Way Through English Grammar. Wichtige Regeln zum Anlachen. Reinbek
- Brammerts, H. (1998): Strategien beim selbständigen Lernen im Tandem. In: Der fremdsprachliche Unterricht/Französisch, H. 4, S. 57-59
- Brammerts, H./Calvert, M. (2001): Lernen durch Kommunizieren im Tandem. In: Brammerts, H./Kleppin, K. (Hrsg.): Selbstgesteuertes Fremdsprachenlernen im Tandem. Ein Handbuch. Tübingen, S. 27-38
- Brammerts, H./Kleppin, K. (Hrsg.) (2001): Selbstgesteuertes Fremdsprachenlernen im Tandem. Ein Handbuch. Tübingen

Brandi, M.-L. (1996): Video im Deutschunterricht. Eine Übungstypologie zur Arbeit mit fiktionalen und dokumentarischen Filmsequenzen. München u. a. (Fernstudieneinheit 13, Goethe-Institut/GhK/DIFF)

Brecht, W. (2000): Die Bedeutung von Fremdsprachen für die Unternehmen. München. Internet: www.hueber.de/downloads/lehrer/daf/Unternehmen.pdf

Bredella, L. (1999): Zielsetzungen interkulturellen Fremdsprachenunterrichts. In: Bredella, L./Delanoy, W. (Hrsg.): Interkultureller Fremdsprachenunterricht. Tübingen, S. 85-120

Bredella, L. (2000): Fremdverstehen mit literarischen Texten. In: Bredella, L./Meißner, F.-J./Nünning, A./Rösler, D. (Hrsg.): Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar? Tübingen

Bredella, L. (2001): Interkulturelles Verstehen als Schlüsselqualifikation. Überlegungen zu einem Landeskundeseminar über The Civil Rights Movement in den USA. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung, H. 1, S. 1-37

Bredella, L./Christ, H./Legutke, M. K. (Hrsg.): Fremdverstehen zwischen Theorie und Praxis. Arbeiten aus dem Graduierten-Kolleg ‚Didaktik des Fremdverstehens‘. Tübingen, S. 43-86

Bredella, L./Delanoy, W. (Hrsg.) (1996): Challenges of Literary Texts in the Foreign Language Classroom. Tübingen

Bredella, L./Delanoy, W. (Hrsg.) (1999): Interkultureller Fremdsprachenunterricht. Tübingen

Brednich, R. W. (1995): Die Spinne in der Yucca-Palme: Sagenhafte Geschichten von heute. München

Breen, M./Candlin, C. (1980): The essentials of a communicative curriculum in language teaching. In: Applied Linguistics, H. 1, S. 89-112

Brown, J. D. (Hrsg.) (1998): New Ways of Classroom Assessment. Alexandria, VA (New Ways in TESOL Series II).

Brumfit, C. J./Johnson, K. (Hrsg.) (1979): The Communicative Approach to Language Teaching. Oxford

Brunstein, J. B./Spörer, N. (2002): Selbstgesteuertes Lernen. In: Rost, D. (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. (2. Aufl.) Weinheim

Bundesinstitut für Berufsbildung (2000): Referenz-Betriebs-System. Information Nr. 16 – Vermittlung und Förderung von Zusatzqualifikationen, 6. Jg., Januar 2000, Teil 2: September 2000

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBW) (Hrsg.) (2001): Berichtssystem Weiterbildung 2000. Erste Ergebnisse der Repräsentativbefragung zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Bonn: BMBW

Burger, G. (Hrsg.) (1995): Fremdsprachenunterricht in der Erwachsenenbildung: Perspektiven und Alternativen für den Anfangsunterricht. Ismaning

Burns, A. (1999): Collaborative Action Research for English Language Teachers. Cambridge

Burwitz-Melzer, E. (1998): Literatur im Fremdsprachenunterricht: Ist der Boom schon vorbei? In: Praxis des neusprachlichen Unterrichts, H. 2, S. 145-152

Burwitz-Melzer, E. (2000): Interkulturelle Lernziele bei der Arbeit mit fiktionalen Texten. In: Bredella, L./Christ, H./Legutke, M. K. (Hrsg.) (2000): Fremdverstehen zwischen Theorie und Praxis. Arbeiten aus dem Graduierten-Kolleg ‚Didaktik des Fremdverstehens‘. Tübingen, S. 43-86

Burwitz-Melzer, E. (2001): Teaching Intercultural Communicative Competence through Literature. In: Byram, M./Nichols, A./Stevens, D. (Hrsg.): Developing Intercultural Competence in Practice. Clevedon, S. 29-43

Burwitz-Melzer, E. (2002): Aufgabenstellungen als zentrale Steuerungselemente im Englischunterricht in der Grundschule und der Sekundarstufe I. In: Fehling, S./Ramm, Ch. (Hrsg.): Dokumentation des FMF-Kongresses in Gießen 2001. (im Druck)

- Burwitz-Melzer, E./Quetz, J. (1995): Literatur im Fremdsprachenunterricht in der Erwachsenenbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 3, S. 242-250
- Butzkamm, W. (1973): Aufgeklärte Einsprachigkeit. Heidelberg
- Bygate, M. (1987): Speaking. Oxford.
- Bygate, M. (2001): Effects of task repetition on the structure and control of oral language. In: Bygate, M./Skehan, P./Swain, M. (2001): Researching Pedagogic Tasks. Second Language Learning, Teaching and Testing. Harlow, London u. a., S. 23-48
- Byram, M. (1997): Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence, Clevedon
- Byram, M./Nichols, A./Stevens, D. (Hrsg.): Developing Intercultural Competence in Practice. Clevedon
- Candlin, C. (1984): Syllabus design as a critical process. In: Brumfit, C. J. (Hrsg.): General English Syllabus Design. Oxford, S. 29-46
- Carroll, J. B. (1981): Twenty-Five Years of Research on Foreign Language Aptitude. In: Diller, K. (Hrsg.): Individual differences & universals in language learning aptitude. Rowley/Mass., S. 83-118
- Caspari, D. (2000): Zur Bedeutung des eigenen Lernens für das berufliche Selbstverständnis von Fremdsprachenlehrer/innen. In: Finkbeiner, C./Schnaitmann, G. W. (Hrsg.): Lehren und Lernen im Kontext empirischer Forschung und Fachdidaktik. Donauwörth
- Celce-Murcia, M./Brinton, D. M./Goodwin, J. M. (1996): Teaching Pronunciation: A reference book for teachers of English to speakers of other languages. Cambridge
- Channell, J. (1988): Psycholinguistic considerations in the study of L2 vocabulary acquisition. In: Carter, R./McCarthy, M. (Hrsg.) (1988): Vocabulary and Language Teaching. London, S. 83-94
- Christ, H. (1990): Der Fremdsprachenlehrer in der Weiterbildung. Eine empirische Untersuchung. Tübingen
- Clahsen, H./Meisel, J./Pienemann, M. (1983): Deutsch als Zweitsprache. Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter. Tübingen
- Coleman, J. A. (1997): Residence abroad within language study. In: Language Teaching 30, S. 1-20
- Cooper, R./Lavery, M./Rinvolucri, M.: (1992): Video. Oxford (Resource Books for Teachers)
- Corder, S. P. (1967): The Visual Element in Language Teaching. London
- Coste, D. et al. (Hrsg.) (1976): Un Niveau-Seuil. Strasbourg
- Coste, D./North, B./Trim, J. L. M. (2001): A Common European Framework of Reference: Learning, Teaching, Assessment. Strasbourg. Internet: www.coe.int/framework. Deutsch: Goethe-Institut u. a. (Hrsg.) (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen. München. (www.goethe.de/referenzrahmen)
- Council of Europe (1998): Recommendation No. R (98) 6 of the Committee of Ministers to Member States concerning Modern Languages. Internet: cm.coe.int/ta/rec/1998/98r6.htm
- Crookes, G./Gass, S. M. (Hrsg.) (1993): Tasks and Language Learning. Integrating Theory and Practice. Clevedon
- Crookes, G./Schmidt, R.W. (1991): Motivation: reopening the research agenda. In: Language Learning 41, S. 469-512
- Cunha, J. C. (1991): Pragmática lingüística e didáctica das línguas. Bélem
- Cunningsworth, A. (1995): Choosing your Coursebook. Oxford
- Dalton, Ch./Seidlhofer, B. (1994): Pronunciation. Oxford

- Day, R. (1984): Student participation in the ESL classroom or some imperfections in practice. In: *Language Learning* 34, S. 69-102
- Denninghaus, F. (1976): Der kontrollierte Erwerb eines potentiellen Wortschatzes im Fremdsprachenunterricht. In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, H. 1, S. 3-14
- Deutscher Volkshochschul-Verband/Goethe-Institut (Hrsg.) (1995): *Das Zertifikat Deutsch für den Beruf*. Bonn, München
- Deutscher Volkshochschul-Verband : *Rechtsgrundlagen und Orientierungshilfen*, 2. überarbeitete Auflage. Bonn
- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE): *VHS-Statistik – Programmbereich Sprachen*. Zu beziehen über: <http://www.die-frankfurt.de/service/statistik/serviceprodukte.asp?ID=106>
- Diehl, E./Christen, H./Leuenberger, S./Pelvat, I./Studer, Th. (2000): *Grammatikunterricht: Alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch*. Tübingen
- Dörnyei, Z./Csizér, K. (1998): Ten commandments for motivating language learners: results of an empirical study. In: *Language Teaching Research*. H. 2, S. 203-229
- Dörnyei, Z. (2001): *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge
- Donath, R. (Hrsg.) (1999): *Internet und Multimedia in der Erwachsenenbildung*. Stuttgart
- Doyé, P. (1971): *Systematische Wortschatzvermittlung im Englischunterricht*. Hannover, Dortmund
- Doyé, P. (1999): *The Intercultural Dimension: Foreign Language Education in the Primary School*. Berlin
- Dröll, H. (1994): *Der Sprachschulmarkt in Frankfurt am Main. Eine empirische Untersuchung des Bildungs- und Förderungswerks der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft*. Frankfurt/M.: Max-Traeger-Stiftung
- Dulay, H./Burt, M. (1974 a): Natural sequences in child second language acquisition. In: *Language Learning* 24, S. 37-53
- Dulay, H./Burt, M. (1974 b): Errors and strategies in child second language acquisition. In: *TESOL Quarterly* 8, S. 129-136
- Duxa, S. (2001): *Fortbildungsveranstaltungen für DaZ-Kursleiter in der Weiterbildung und ihre Wirkungen auf das professionelle Selbst der Lehrenden*. Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache. (Materialien Deutsch als Fremdsprache 57)
- Eckerth, J./Riemer, C. (2000): Awareness and Motivation: Noticing als Bindeglied zwischen kognitiven und affektiven Faktoren des Fremdsprachenlernens. In: Riemer, C. (Hrsg.): *Kognitive Aspekte des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen – Cognitive aspects of foreign language learning and teaching*. Festschrift für Willis J. Edmondson zum 60. Geburtstag. Tübingen, S. 228-246
- Edelhoff, Ch./Weskamp, R. (Hrsg.) (1999): *Autonomes Fremdsprachenlernen*. Ismaning
- Edge, J. (1993): *Mistakes and Correction*. London
- Edmondson, W. (1987): "Acquisition" and "learning": the discourse system integration hypothesis. In: Lörcher, W./Schulze, R. (Hrsg.): *Perspectives on Language in Performance* (Festschrift für Werner Hüllen). Tübingen, S. 1070-1089
- Edmondson, W. (1995): Interaktion zwischen Fremdsprachenlehrer und -lerner. In: Bausch, K.-R./Christ, H./Krumm, H.-J. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. (3. Aufl.) Tübingen, S.175-179
- Edmondson, W. (1999): *Twelve lectures on second language acquisition*. Tübingen
- Edmondson, W. (2000): *Grammatik und Kommunikation bei Auslandsaufenthalt*. In: Helbig, B./Kleppin, K./Königs, F. G. (Hrsg.): *Sprachlehrforschung im Wandel. Beiträge zur Erforschung des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen*. Festschrift für Karl-Richard Bausch zum 60. Geburtstag. Tübingen, S. 363-382

- Edmondson, W. (2001): Transfer beim Erlernen einer weiteren Fremdsprache: die L1-Transfer-Vermeidungsstrategie. In: Aguado, K./Riemer, C. (Hrsg.): Wege und Ziele. Zur Theorie, Empirie und Praxis des Deutschen als Fremdsprache (und anderer Fremdsprachen). Festschrift für Gert Henrici zum 60. Geburtstag. Baltmannsweiler, S. 137-154
- Edmondson, W./House, J. (2000): Einführung in die Sprachlehrforschung. (2. Aufl.) Tübingen, Basel
- Ellis, G./Sinclair, B. (1989): Learning to Learn English. A Course in Learner Training. Learner's Book. Cambridge u. a.
- Ellis, N. (Hrsg.) (1994): Implicit and explicit learning of languages. London
- Ellis, R. (1989): Are classroom and naturalistic acquisition the same? A study of the classroom acquisition of German word order rules. In: Studies in Second Language Acquisition 11, S. 305-328
- Ellis, R. (1999): Learning a Second Language through Interaction. Amsterdam, Philadelphia
- Ellis, R. (2001): Non-reciprocal tasks, comprehension and second language acquisition. In: Bygate, M./Skehan, P./Swain, M.: Researching Pedagogic Tasks. Second Language Learning, Teaching and Testing. Harlow, London u. a., S. 49-74
- Ely, C. (1986): An analysis of discomfort, risktaking, sociability, and motivation in the L2 classroom. In: Language Learning 36, S. 1-25
- Englisch für Sie (1968 ff.). Lehrwerk. Ismaning
- Eschmann, D. u. a. (2001): Fremdsprachenlernende an Volkshochschulen. München
- Felix, S. (1982): Psycholinguistische Aspekte des Zweitspracherwerbs. Tübingen
- Felix, S. (1985): More evidence on competing cognitive systems. In: Second Language Research 1, S. 47-72
- Fernández, E. (1999): El Cine Español en el Aula. In: Altmann, W./Vences, U. (Hrsg.): Vom Lehren und Lernen. Neue Wege der Didaktik des Spanischen. Berlin, S. 83-95
- Finger, H. (1997): Wieviel Kontext beim Wörterlernen im Englischunterricht? In: Praxis des neusprachlichen Unterrichts, H. 3, S. 252-256
- Follow Me (1979 ff.). Lehrwerk. München
- Freed, B. F. (Hrsg.) (1995): Second language acquisition in a study abroad context. Amsterdam, Philadelphia
- Fried-Booth, D. (1986): Project Work. Oxford (Resource Books for Teachers)
- Friedrich, H. F.: Selbstgesteuertes Lernen – sechs Fragen, sechs Antworten. Internet: www.learn-line.nrw.de/angebote/selma/medio/vortraege/friedrich/friedrich.pdf
- Friedrich, T./von Jan, E. (1985): Lernspielekartei, Spiele und Aktivitäten für einen kommunikativen Sprachunterricht. München
- Fries, C. C. (1945): Teaching and learning English as a foreign language. Ann Arbor.
- Funk, H. (Hrsg.) (2001): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Übersicht über Studiengänge an deutschsprachigen Hochschulen. Berlin
- Funk, H./Koenig, M. (1991): Grammatik lehren und lernen. München u. a. (Fernstudieneinheit 1, Goethe-Institut /GhK/DIFF)
- Gaonac'h, D. (Hrsg.) (1990): Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. (Coll F). Paris
- Gardner, R./MacIntyre, P. (1992): A student's contribution to second language learning. Part I: cognitive variables. In: Language Teaching 25, S. 211-220
- Gardner, R./MacIntyre, P. (1993): A student's contribution to second-language learning. Part II: affective variables. In: Language Teaching 26, S. 1-11
- Gardner, R. C./Lambert, W. E. (1972): Attitudes and motivation in second language learning. Rowley/MA

- Gardner, R. C. (1985): Social psychology and second language acquisition. The role of attitudes and motivation. London
- Garvie, E. (1990): Story as Vehicle. Clevedon, Philadelphia
- Gilbert, J. B. (1984, 1993): Clear Speech: Pronunciation and Listening Comprehension in American English. (2nd edition 1993) Cambridge
- Glaboniat, M., u. a. (2002): Profile Deutsch. München. (Buch/CD-ROM, Info-Broschüre und Demo-CD-ROM 2001)
- Gnutzmann, C. (1994): Interkulturelles Lernen: Auch noch im Fremdsprachenunterricht? In: Bausch, K.-R./Christ, H./Krumm, H.-J. (Hrsg.): Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Arbeitspapiere der 14. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen, S. 63-72
- Gougenheim, G. et al. (1964): L'élaboration du français fondamental (1er degré). Paris
- Grotjahn, R. (1998a): Ausspracheunterricht: Ausgewählte Befunde aus der Grundlagenforschung und didaktisch-methodische Implikationen. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung, H. 9, S. 35-83
- Grotjahn, R. (1998b): Lernstile und Lernstrategien: Definition, Identifikation, unterrichtliche Relevanz. In: Der fremdsprachliche Unterricht Französisch. H. 4, S. 11-15
- Grotjahn, R. (2002): Lernstile, Lernertypen. In: Bausch, K.-R./Christ, H./Krumm, H.-J. (Hrsg.) (2002): Handbuch Fremdsprachenunterricht. (4. erweiterte und völlig neu bearbeitete Aufl.) Tübingen (im Druck)
- Hagemann, M./Rottmann, C. (2000): Selbstsupervision für Lehrende. Konzept und Praxisleitfaden zur Selbstorganisation beruflicher Reflexion. (2. Aufl.) Weinheim, München
- Hamilton, E. (1985): Vokabellernen?! Berlin: Pädagogisches Zentrum
- Hansen, M./Wendt, M. (1990): Sprachlernspiele. Grundlagen und annotierte Auswahlbibliographie unter besonderer Berücksichtigung des Französischunterrichts. Tübingen
- Harmer, J. (1987): Teaching and Learning Grammar. Harlow
- Hatch, E./Brown, C. (1995): Vocabulary, Semantics and Language Education. Cambridge
- Hausmann, F. J. (1993): Was ist eigentlich Wortschatz? In: Börner, W./Vogel, K. (Hrsg.): Wortschatz und Wortschatzerwerb. Bochum, S. 2-21 (Fremdsprachen in Lehre und Forschung 14)
- Häussermann, U./Piepho, H.-E. (1996): Aufgabenhandbuch. Deutsch als Fremdsprache. Abriß einer Aufgaben- und Übungstypologie. München
- Hedge, T. (1988): Writing. Oxford (Ressource Books for Teachers).
- Helbig, G./Götze, L./Henrici, G./Krumm, H.-J. (Hrsg.) (2001): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 1. und 2. Halbband. Berlin, New York
- Helms, W. (1995): Vokabeln lernen – 100 % behalten. München, Wien
- Henrici, G. (1988): Zur Relevanz zweitsprachenerwerblicher Forschungen für Entscheidungen im Fremdsprachenunterricht. Beispiel: die Input-Hypothese. In: Info DaF, H. 15, S. 25-39
- Henrici, G. (1993): Fremdsprachenerwerb durch Interaktion? Zur Diskussion und Überprüfung einer Hypothese aus der Forschung zum gesteuerten Zweitsprachenerwerb. In: FLuL/ Fremdsprachen Lehren und Lernen, H. 22, S. 215-237
- Henrici, G. (2001): Zweitsprachenerwerb als Interaktion I: Interaktiv-kommunikative Variablen. In: Helbig, G. u. a. (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband, S. 732-742
- Henrici, G./Bohn, R. (Hrsg.) (o. J.): Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen. Baltmannsweiler
- Henrici, G./Zöfgen, E. (Hrsg.) (1993): Fehleranalyse und Fehlerkorrektur. Themenheft von FLuL/ Fremdsprachen lehren und lernen, H. 22, Tübingen

- Hiller, U. (1981): Der Semantisierungsprozeß im Zweitsprachenerwerb. In: Neusprachliche Mitteilungen, S. 144-152
- Holec, H. (1988): Autonomie et apprentissage autodirigé. Terrains d'application actuels. Strasbourg
- Horwitz, E. K. (2001): Language anxiety and achievement. In: Annual Review of Applied Linguistics 21, S. 112-126
- House, J. (1995): Interaktion. In: Bausch, K.-R/Christ, H./Krumm, H.-J. (Hrsg.) (1995): Handbuch Fremdsprachenunterricht. (3. Aufl.) Tübingen, S. 480-484
- Hoyle, E. (1980): Professionalization and Deprofessionalization in Education. In: Hoyle, E./Megarry, J. (Hrsg.): World Yearbook of Education 1980: Professional Development of Teachers. London, S. 42-54
- Hufeisen, B./Lindemann, B. (Hrsg.) (1998): Tertiärsprachen. Theorien, Modelle, Methoden. Tübingen
- Hufeisen, B. (1993): Englisch im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. München
- Hufeisen, B. (1999): Deutsch als zweite Fremdsprache. In: Fremdsprache Deutsch, H. 1, S. 4-6
- Huneke, H.-W./Steinig, W. (2000): Deutsch als Fremdsprache: eine Einführung. Berlin
- ICC (International Certificate Conference) (Hrsg.) (1984): Certificate in English: Das Volkshochschul-Zertifikat Englisch. Bonn, Frankfurt/M. (Vorläufer der aktuellen Europäischen Sprachenzerifikate, vgl. WBT)
- James, P. (2001): Teachers in Action. Tasks for in-service language teacher education and development. Cambridge
- Johnson, K. (1979): Progression nach Strukturen und Progression nach Sprechakten – ein Widerspruch? In: Praxis des neusprachlichen Unterrichts, S. 24-30
- Jones, L. (1983): Eight simulations for upper-intermediate and more advanced students of English. Cambridge
- Kachru, B. B. (1992): State of the Art: World Englishes. In: Language Teaching, H. 1, S. 3-10
- Kast, B. (1999): Fertigkeit Schreiben. Berlin u. a. (Fernstudieneinheit Goethe-Institut/GhK/DIFF)
- Kastovski, D. (1981): Wortbildung bei der Wortschatzarbeit. In: Der fremdsprachliche Unterricht, S. 169-176
- Katsikas, S. (1995): Fehler in Fremdsprachenerwerb: Vorschläge für eine Typologie von Fehlerursachen. In: Moderne Sprachen, H. 1-2, S. 19-34
- Keller, G. (1969): Erkenntnisse der Sozialpsychologie als Grundlage kulturkundlicher Didaktik. In: Praxis des neusprachlichen Unterrichts, S. 261-281
- Kellerman, E. (1986): An eye for an eye: crosslinguistic constraints on the development of the L2 lexicon. In: Kellerman, E./Sharwood Smith, M. (Hrsg.): Crosslinguistic influence in second language acquisition. Oxford, S. 35-48
- Kieweg, W. (1998): Lernprozessorientierte Kriterien zur Evaluierung von Englisch-Lehrwerken. In: Der fremdsprachliche Unterricht/Englisch, H. 34, S. 27-38
- Klein, H. G./Stegmann, T. (2000): EuroComRom – Die Sieben Siebe: Romanische Sprachen sofort lesen können. (3., korrigierte Aufl.) Aachen (vgl. auch die Website www.hgklein.de)
- Kleinschroth, R./Maupai, D. (1990): La grammaire en s'amusant. Wichtige Regeln zum Anlernen. Reinbek
- Kleppin, K. (1998): Fehler und Fehlerkorrektur. München u. a. (Fernstudieneinheit 19, Goethe-Institut/GhK/DIFF)
- Kleppin, K. (1998): Mündliche Korrekturen im Französischunterricht. In: französisch heute, S. 264-273

- Kleppin, K. (2000): Förderung des autonomen Lernens durch Reflexion über die eigenen Fehler. In: *FuH/Fremdsprachen und Hochschule* 58, S. 41-48
- Kleppin, K. (2001, 2002): Motivation. Nur ein Mythos? (I und II). In: *Deutsch als Fremdsprache* 38, S. 219-225, und 39, S. 26-30
- Kleppin, K. (2001): Vom Lehrer zum Lernberater. Zur Integration von Beratungselementen in den Fremdsprachenunterricht. In: Meißner, F.-J./Reinfried, M. (Hrsg.): *Bausteine für einen neokommunikativen Französischunterricht*. Gießen, S. 51-60
- Kleppin, K. (2002a): Motivation. Nur ein Mythos? (II). In: *Deutsch als Fremdsprache* 39, S. 26-30
- Kleppin, K. (2002b): Sprach- und Sprachlernspiele. In: Bausch, K.-R./Christ, H./Krumm, H.-J. (Hrsg.) (2002): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. (4., erweiterte und völlig neu bearbeitete Aufl.) Tübingen (im Druck)
- Kleppin, K./Königs, F. G. (1991): *Der Korrektur auf der Spur – Untersuchungen zum mündlichen Korrekturverhalten von Fremdsprachenlehrern*. Bochum
- Kleppin, K./Raabe, H. (2001): Fehler als Übungs- und Lernanlass. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht/Französisch* 52, S. 15-19
- Kleppin, K./Tönshoff, W. (1998): Lernstrategientraining? Was noch alles in den paar Stunden Französischunterricht? In: *Der fremdsprachliche Unterricht/Französisch* 6, S. 52-56
- Klippel, F. (2000): Zur pädagogischen Interaktion im Fremdsprachenunterricht. In: Bausch, K.-R./Christ, H./Krumm, H.-J. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. (3. Aufl.), Tübingen, S. 119-125
- Knapp K./Knapp-Potthoff, A. (1990): Interkulturelle Kommunikation. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, H. 1, S. 62-93
- Knapp-Potthoff, A. (1987): Fehler aus spracherwerblicher und sprachdidaktischer Sicht. In: *Englisch-Amerikanische Studien*, 2, S. 205-220
- Köhring, K. (1975): Visuelle Kommunikation im Englischunterricht. In: *Der fremdsprachliche Unterricht*, H. 35, S. 31-49
- Koll-Stobbe, A. (1994): Verstehen von Bedeutungen: Situative Wortbildungen und mentales Lexikon. In: Börner, W./Vogel, K. (Hrsg.) (1994): *Kognitive Linguistik und Fremdsprachenerwerb. Das mentale Lexikon*. Tübingen, S. 51-68
- Königs, F. G. (2001): Aufbruch zu neuen Ufern? – Ja, aber wo geht's da lang? Überlegungen zur Neustrukturierung der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern. In: Königs, F. G. (Hrsg.): *Impulse aus der Sprachlehrforschung: Marburger Vorträge zur Ausbildung von Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern*. Tübingen, S. 9-37
- Kramsch, C. (1998): The privilege of the intercultural speaker. In: Byram, M./Fleming, M. (Hrsg.): *Language Learning in Intercultural Perspective, Approaches Through Drama and Ethnography*. Cambridge, S. 16-31
- Krashen, S. D. (1982): *Principles and practice in second language learning and acquisition*. Oxford
- Krashen, S. D. (1985): *The Input Hypothesis*. Oxford
- Krumm, H.-J. (1973): *Analyse und Training fremdsprachlichen Lehrverhaltens*. Weinheim
- Krumm, H.-J. (1987): Lehrerfortbildung als Hilfe zur Veränderung des eigenen Lehrerverhaltens. In: AUPELF/The British Council/Goethe-Institut: *Aus- und Fortbildung von Fremdsprachenlehrern. Probleme und Modellvorschläge*. Paris, S. 111-123
- Kuntze, W.-M. (1981): Wörter ‚merkwürdig‘ machen. In: *Englisch*, S. 134-136
- Kupetz, R. (Hrsg.) (1997): *Vom gelenkten zum freien Schreiben im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt/M.

- Kuri, S./Saxer, R. (Hrsg.) (2001): Deutsch als Fremdsprache an der Schwelle zum 21. Jahrhundert. Zukunftsorientierte Konzepte und Projekte. Innsbruck u. a.
- Lado, R. (1957): *Linguistics across cultures*. Ann Arbor
- Lantolf, J. P. (2000): *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford, New York
- Laroy, C. (1995): *Pronunciation*. Oxford (Resource Books for Teachers).
- Lavery, M., u. a. (1984): *Active Viewing Plus*. Kettering
- Legutke, M. K. (1995): Einführung. In: Legutke, M. K. (Hrsg.): *Handbuch für Spracharbeit*, Teil 6: Fortbildung (3 Bde). München: Goethe-Institut
- Legutke, M./Thomas, H. (1991): *Process and Experience in the Language Classroom*. London
- Lennon, P. (1998): The mental lexicon and vocabulary teaching. In: *Zielsprache Englisch*, H. 3, S. 11-16
- Leupold, E. (1989): Lehrwerkauswahl für den Fremdsprachenunterricht. In: *Neusprachliche Mitteilungen*, S. 25-28
- Leupold, E. (2002): *Französisch unterrichten. Grundlagen, Methoden, Anregungen*. Seelze-Velber
- LIFT OFF (1996 ff.). Lehrwerk. Berlin
- Lightbown, P./Spada, N. (1993): *How languages are learned*. Oxford
- Little, D. (1991): *Learner autonomy 1: Definitions, issues and problems*. Dublin
- Littlewood, W. T. (1975): The Acquisition of Communicative Competence in an Artificial Environment. In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, H. 1, S. 13-21
- Löffler, R./Kuntze, W.-M. (1983): *Spiele im Englischunterricht*. Weinheim, Basel
- Lohfert, W. (1983): *Kommunikative Spiele für Deutsch als Fremdsprache. Spielpläne und Materialien für die Grundstufe*. München
- Lonergan, J. (1987): *Fremdsprachenunterricht mit Video*. München
- Long, M. H. (1981): Input, interaction and second language acquisition. In: Winitz, H. (Hrsg.): *Native language and foreign language acquisition. Papers presented at a conference held Jan. 15-16, 1. New York*, S. 259-278
- Lübke, D. (1971). Die Rolle der Muttersprache beim Vokabellernen. In: *Die Neueren Sprachen*, 70, S. 169-177
- Lutjeharms, M. (1988): *Lesen in der Fremdsprache*. Bochum
- Lyons, J. (1968): *Introduction to Theoretical Linguistics*. Cambridge
- Maley, A./Duff, A./Grellet, F. (1984): *The Mind's Eye*. Cambridge
- Martin, J. P. (1985): *Zum Aufbau didaktischer Teilkompetenzen beim Schüler*. Tübingen
- McCarthy, M. (1990): *Vocabulary*. Oxford
- McCarthy, M. (1991): *Discourse Analysis for Language Teachers*. Cambridge
- McGough, R. (1989): *Blazing Fruit. Selected Poems*. Harmondsworth
- McNamara, T. (2000): *Language Testing*. Oxford
- Meißner, F.-J. (1996): Grammatik im Französischunterricht. Welche – wieviel – wie? In: Krehel, H.-L./Marx, D./Meißner, F.-J. (Hrsg.): *Kognition und neue Praxis im Französischunterricht. Akten des Französischlehrtages der VdF/NRW an der Bergischen Universität/GHS Wuppertal*. Tübingen, S. 203-228 (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik)
- Meißner, F.-J. (1997): Philologiestudenten lesen in fremden romanischen Sprachen. Konsequenzen für die Mehrsprachigkeitsdidaktik aus einem empirischen Vergleich. In: Meißner, F.-J. (Hrsg.): *Interaktiver Fremdsprachenunterricht. Wege zu authentischer Kommunikation*. Tübingen

- Meißner, F.-J. (1998): Transfer beim Erwerb einer weiteren romanischen Fremdsprache: das mehrsprachige mentale Lexikon. In: Meißner, F.-J./Reinfried, M. (1998): Mehrsprachigkeitsdidaktik. Tübingen, S. 45-69
- Meißner, F.-J. (1999): Das mentale Lexikon aus der Sicht der Mehrsprachigkeitsdidaktik. In: Grenzgänge H. 2, S. 62-80
- Meißner, F.-J. (2000): Zwischensprachliche Netzwerke. Mehrsprachigkeitsdidaktische Überlegungen zur Wortschatzarbeit. In: französisch heute 31, S. 55-67
- Meißner, F.-J. (2002 a): EuroComDidact. In: Rutke, D. (Hrsg.): Europäische Mehrsprachigkeit: Analysen – Konzepte – Dokumente. Aachen
- Meißner, F.-J. (2002 b): La didactique du plurilinguisme et l'enseignement du français en Allemagne. In: französisch heute, H. 1, S. 8-21
- Meißner, F.-J.: Didaktik der Mehrsprachigkeit und Didaktik der Mehrkulturalität. Internet: www.uni-giessen.de/~gb1041/institut/personen/meissner/msdd.htm
- Meißner, F.-J. (Koord.) (2001): Travailler avec la vidéo. In: französisch heute, H. 4 (Themenheft)
- Meißner, F.-J./Burk, H. (2001): Hörverstehen in einer unbekannten romanischen Fremdsprache und methodische Implikationen für den Tertiärsprachenerwerb. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung, H. 1, S. 63-102
- Meißner, F.-J./Reinfried, M. (Hrsg.) (1998): Mehrsprachigkeitsdidaktik. Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen. Tübingen
- Meißner, F.-J./Senger, U. (2001): Vom induktiven zum konstruktiven Lehr- und Lernparadigma. Methodische Folgerungen aus der mehrsprachigkeitsdidaktischen Forschung. In: Meißner, F.-J./Reinfried, M. (Hrsg.): Bausteine für einen neokommunikativen Französischunterricht: Lernerzentrierung, Ganzheitlichkeit, Handlungsorientierung, Interkulturalität, Mehrsprachigkeitsdidaktik. Tübingen, S. 21-50
- Mey, H. (1993): Gesichtspunkte für die Beurteilung von Lehrwerken für den Fremdsprachenunterricht. In: Fremdsprachenunterricht, H. 2, S. 90-92
- Meyer, H. (1994): Unterrichtsmethoden. I Theorieband. II Praxisband. Frankfurt/M.
- Miquel, L./Sans, N. (Hrsg.) (1993): Didáctica del español como lengua extranjera. Madrid
- Mitchel, R./Myles, F. (1998): Second Language Learning Theories. London
- Mohr, P. (1973): Gibt es wertneutrale Lehrbuchinhalte? In: Zielsprache Englisch, H. 4, S. 1-4
- Moore, D. (1987): Urban Legends: Stories from a friend of a friend. St. John's, Newfoundland
- Morawietz, H. (1995): Lerntypen im lehrgangsorientierten und im offenen Unterricht. In: Schulmagazin 5 bis 10, 3, S. 76-81
- Morfeld, P. (1998): Wissend lernen = effektiver lernen? Vokabellernttraining im Anfängerunterricht Englisch an der Volkshochschule. Tübingen
- Morgan, J./Rinvoluceri, M. (1986): Vocabulary. Oxford (Resource Books for Teachers)
- Morgan, J./Rinvoluceri, M. (1988): Once Upon a Time. Using Stories in the language classroom. Cambridge
- Mugglestone, P. (1986): Planning and Using the Blackboard. London
- Müller, B.-D. (1994): Wortschatzarbeit und Bedeutungsvermittlung. München u. a. (Fernstudieneinheit 8, Goethe-Institut/GhK/DIFF)
- Munby, H./Russell, T. (1990): Metaphor in the Study of Teachers's Professional Knowledge. In: Theory into Practice, H. 2, S. 116-121
- Naiman, N./Fröhlich, M./Stern, H. H./Todesco, A. (1978): The good language learner. Research in Education Series 7, The Ontario Institute for Studies in Education, Toronto [2. Aufl. 1996] Clevedon u. a.

- Nation, I. P. S. (1990): Teaching and learning vocabulary. Boston, Mass.
- Neuner, G. (1996): Deutsch als zweite Fremdsprache nach Englisch. Überlegungen zur Didaktik und Methodik und zur Lehrmaterialentwicklung für die ‚Drittssprache Deutsch‘. In: Deutsch als Fremdsprache, H. 4, S. 211-217
- New Headway English (2000 ff.). Oxford
- Nieweler, A. (2002): Zur Förderung mündlicher Kompetenzen im Französischunterricht. In: Der fremdsprachliche Unterricht/Französisch, H. 55, S. 4-12
- Nittel, D. (2000): Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung. Bielefeld
- Nodari, C. (1994): Autonomiefördernde Aufgaben im Fremdsprachenunterricht. Versuch einer Typologisierung. In: Fremdsprache Deutsch, H. 10, S. 39-43
- Nolasco, R./Arthur, L. (1987): Conversation. Oxford (Resource Books for Teachers)
- Nunan, D. (1993): Introducing Discourse Analysis. London
- Oberbeil, M. (1992): Living Classes. Vergnüglicher Englischunterricht. 999 Spiele, Übungen, Kopiervorlagen und Tips für den Englischlehrer. München
- Oller, J. W./Baca, L./Vigil, F. (1977): Attitudes and attained proficiency in ESL: A sociolinguistic study of Mexican Americans in the southwest. In: TESOL Quarterly, H. 11, S. 175-183
- O'Malley, J. M./Uhl Chamot, A. (1990): Learning Strategies in Second Language Acquisition. Cambridge.
- Oxford, R. L. (1990): Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know. New York
- Oxford, R. L. (1997): Cooperative Learning, Collaborative Learning, and Interaction: three Communicative Strands in the Language Classroom. In: The Modern Language Journal, H. 4, S. 443-456
- Oxford, R. L. (1999): Anxiety and the language learner: new insights. In: Arnold, J. (Hrsg.): Affect in language learning. Cambridge, S. 58-67
- Oxford, R. L./Anderson, N. J. (1995): A crosscultural view of learning styles. In: Language Teaching 28, S. 201-215
- Pienemann, M. (1984): Psychological constraints on the teachability of languages. In: Studies in Second Language Acquisition, H. 6, S. 186-214
- Pienemann, M. (1989): Is language teachable? Psycholinguistic experiments and hypotheses. In: Applied Linguistics 10, S. 52-79
- Pienemann, M. (1994): Language processing and second language development: Processability Theory. Amsterdam
- Piepho, H.-E. (1974): Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht. Dornburg-Frickhofen
- Piepho, H.-E. (1985): Die Wandtafel als Medium im Englischunterricht. In: Der fremdsprachliche Unterricht, H. 4, S. 255-265
- Polletti, A. (1997): Die Krise der Grammatik im Französischunterricht. In: Der fremdsprachliche Unterricht/Französisch, H. 30, S. 4-9
- Porter Ladousse, G. (1987): Role Play. Oxford (Resource Books for Teachers)
- Posner, R. (1993): Semiotik nach dem Strukturalismus. Tübingen
- Prange, L. (1993): 44 Sprechspiele für Deutsch als Fremdsprache. Ismaning
- Preston, D. R. (1989): Sociolinguistics and Second Language Acquisition. New York, Oxford
- Pride, J. B./Holmes, J. (Hrsg.) (1972): Sociolinguistics. Harmondsworth
- Quetz, J. (1991): Lernschwierigkeiten Erwachsener im Anfangsunterricht Englisch. Augsburg

Quetz, J. (1996): Was trägt der Englischunterricht zur politischen Bildung bei? In: Nonnenmacher, F. (Hrsg.) (1996): Das Ganze sehen. Schule als Ort politischen und sozialen Lernens. Schwalbach/Ts., S. 171-181

Quetz, J. (1998): Der systematische Aufbau eines mentalen Lexikons in der Fremdsprache. In: Timm, J.-P. (Hrsg.): Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts. Berlin, S. 272-290

Quetz, J. (2000): Interaktion in den ersten Minuten einer Englischstunde. In: K.-R. Bausch u. a. (Hrsg.): Interaktion im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Arbeitspapiere der 20. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen, S. 171-177

Quetz, J. (2001): Neue unterrichtsmethodische Ansätze für das Lehren und Lernen fremder Sprachen – und warum die Sprachlehrforschung sie nicht erfunden hat... In: K.-R. Bausch u. a. (Hrsg.): Neuere curriculare und unterrichtsmethodische Ansätze und Prinzipien für das Lehren und Lernen fremder Sprachen. Tübingen, S. 130-137

Quetz, J. (2002 a): Fremdsprachenlernen im Erwachsenenalter. In: K.-R. Bausch u. a. (Hrsg.). Handbuch Fremdsprachenunterricht. (Völlig überarbeitete neue Auflage) Tübingen (im Druck)

Quetz, J. (2002 b): Fremdsprachliches Curriculum. In: K.-R. Bausch u. a. (Hrsg.). Handbuch Fremdsprachenunterricht. (Völlig überarbeitete neue Auflage) Tübingen (im Druck)

Quetz, J./Bolton, S./Lauerbach, G. (1981): Fremdsprachen für Erwachsene. Berlin

Raabe, H. (1988): The Analysis of Learners' Questions and Question-Guided Grammar Instruction. In: AILA Review 5, S. 89-98

Raabe, H. (1990): Lernende als Linguisten? Zum prozeduralen Wissen Lernender. In: Fremdsprachen Lehren und Lernen, 20, S. 161-173

Raasch, A. (1988): Grammatische Fachausdrücke, Spracherwerb und Sprachvermittlung. In: Die Neueren Sprachen 87, S. 159-173

Ramani, E. (1987): Theorizing from the Classroom. In: English Language Teacher Journal, H. 1, S. 3-11

Rampillon, U. (1985): Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht. München

Rampillon, U. (2000): Aufgabentypologie zum autonomen Lernen. Ismaning

Rampillon, U./Reisener, H. (1995): Words – words – words. In: Der fremdsprachliche Unterricht/Englisch, 29 (17), S. 4-9 und 25-40

Rampillon, U./Zimmermann, G. (Hrsg.) (1997): Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen. Ismaning

Redder, A. (2001): Zweitspracherwerb als Interaktion II: Interaktion und Kognition. In: Helbig, G. u. a. (Hrsg.) (2001): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin, New York, 1. Halbband, S. 742-751

Reid, J. (Hrsg.) (1995): Learning styles in the ESL/EFL classroom. Boston

Reinfried, M. (1992): Das Bild im Fremdsprachenunterricht. Eine Geschichte der visuellen Medien am Beispiel des Französischunterrichts. Tübingen

Reisener, Helmut (1999): Motivation und Authentizität. In: Der fremdsprachliche Unterricht/Englisch, H. 41, S. 11-17

Richards, J. (Hrsg.) (1974): Error analysis: perspectives on second language acquisition. London

Rierner, C. (1997): Individuelle Unterschiede im Fremdspracherwerb. Eine Longitudinalstudie über die Wechselwirksamkeit ausgewählter Einflussfaktoren. Baltmannsweiler

Rierner, C. (2001 a): Deutsch als Fremdsprache – Deutsch als Zweitsprache – Deutsch als Element von Mehrsprachigkeit: Arbeitsfelder für das Fach DaF. In: Wolff, A./Winters-Ohle, E. (Hrsg.): Wie schwer ist die deutsche Sprache wirklich? Regensburg: Fachverband Deutsch

als Fremdsprache, S. 23-38 (Materialien Deutsch als Fremdsprache 58)

Rierner, C. (2001 b): Zur Rolle der Motivation beim Fremdsprachenlernen. In: Finkbeiner, C./ Schnaitmann, G. (Hrsg.): Lehren und Lernen im Kontext empirischer Forschung und Fachdidaktik. Donauwörth, S. 376-398

Rierner, C. (2001 c): Zweitspracherwerb als individueller Prozess: kognitive Faktoren. In: Helbig, G./Götze, L./Henrici, G./Krumm, H.-J. (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch, Bd. 1. Berlin, New York, S. 707-714

Rierner, C. (2002): Für und über die eigene Unterrichtspraxis forschen: Anregungen zur Lehrerhandlungsforschung. In: Schreiber, R. (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache am Studienkolleg – Unterrichtspraxis, Tests, Evaluation. Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache (Materialien Deutsch als Fremdsprache 63, im Druck)

Rinvolucry, M./Davis, P. (Hrsg.) (1999): 66 Grammatikspiele (für Deutsch als Fremdsprache, Englisch, Französisch). Stuttgart, Dresden

Roach, P. (1991): English Phonetics and Phonology: A Practical Course. Cambridge

Roberts, J. T. (1996): Demystifying materials evaluation. In: System, H. 3, S. 375-389

Robinson, P. (1995): Attention, memory, and the 'noticing' hypothesis. In: Language Learning 45, S. 283-331

Rohrer, J. (1990): Gedächtnis und Sprachenlernen aus neuropädagogischer Sicht. In: Der fremdsprachliche Unterricht, H. 99, S. 12-19

Rost, D. (Hrsg.) (2002). Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. (2. Aufl.) Weinheim

Rost, M. (1990): Listening in Language Learning. London

Rost, M. (1994): Introducing Listening. Harmondsworth

Rüschhoff, B./Wolff, D. (1999): Fremdsprachenlernen in der Wissensgesellschaft: zum Einsatz der neuen Technologien im Fremdsprachenunterricht. Ismaning

Rüschhoff, B. u. a. (1997): Fremdsprachenlernen mit dem Computer. Bielefeld

Salins, G.-D. de (1996): Méthodologie, éclectisme...et bricolage pédagogique. In: Le Français dans le Monde, H. 280, S. 39-43

Scherfer, P. (1988): Überlegungen zum Wortschatzlernen im Fremdsprachenunterricht. In: Raasch, A., u. a. (Hrsg.): Aspekte des Lernens und Lehrens von Fremdsprachen. Frankfurt/M., S. 28-51

Scherfer, P. (1989): Vokabellernen. In: Der fremdsprachliche Unterricht, H. 98, S. 4-10

Scherfer, P. (1990): Vom Nutzen des Vorwissens im Vokabelunterricht. In: Der fremdsprachliche Unterricht, H. 104, S. 30-33

Scherfer, P. (1995): Zu einigen Aspekten der Erforschung des mentalen Lexikons von Fremdsprachenlernern. In: Bausch, K.-R., u. a. (Hrsg.): Erwerb und Vermittlung von Wortschatz im Fremdsprachenunterricht. Arbeitspapiere der 15. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen, S. 165-173

Scherfer, P. (1998): Die mentale Repräsentation von Mehrsprachigkeit. In: Hermann-Brennecke, G./Geisler, W. (Hrsg.) (1998): Zur Theorie der Praxis/Praxis der Theorie des Fremdsprachenunterrichts. Münster, S. 169-185 (Hallenser Studien zur Anglistik und Amerikanistik 2)

Schiffler, L. (1980): Interaktiver Fremdsprachenunterricht. Stuttgart

Schiffler, L. (1989): Suggestopädie und Superlearning – empirisch geprüft. Frankfurt/M.

Schmenk, B. (2002): Fremdsprachenlernen – Frauensache? Einige Überlegungen zur Kategorie Geschlecht in der Fremdsprachenforschung. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 13, in Vorbereitung

Schmidt, R. W./Frota, S. N. (1986): Developing basic conversational ability in a second language: a case study of an adult learner of Portuguese. In: Day, R. R. (Hrsg.): Talking to learn: conversation in second language acquisition. Rowley/MA, S. 237-326

- Schmidt, R. W. (1990): The role of consciousness in second language learning. In: *Applied Linguistics* 11, S. 129-158
- Schmidt, R. W. (1990): The role of consciousness in second language learning. In: *Applied Linguistics* 11, S. 129-158
- Schmitt, N./McCarthy, M. (Hrsg.) (1997): *Vocabulary. Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge
- Schneider, G./North, B. (2000): *Fremdsprachen können – was heißt das? Skalen zur Beschreibung, Beurteilung und Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit*. Chur, Zürich
- Schön, D. A. (1983): *The Reflective Practitioner*. New York
- Schumann, J. (1986): Research on the acculturation model for second language acquisition. In: *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, H. 5, S. 379-392
- Schwerdtfeger, I. C. (1989): *Sehen und Verstehen. Arbeit mit Filmen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. München u. a. (Fernstudieneinheit, Goethe-Institut/GhK/DIFF)
- Schwerdtfeger, I. C. (1995): Arbeits- und Übungsformen: Überblick. In: Bausch, K.-R./Christ, H./Krumm, H.-J. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. (3. Aufl.) Tübingen, S. 223-226
- Schwerdtfeger, I. C. (1997): Der Unterricht Deutsch als Fremdsprache: Auf der Suche nach den verlorenen Emotionen. In: *Info DaF* 24, S. 587-606
- Schwerdtfeger, I. C. (2002): *Gruppenarbeit und innere Differenzierung*. Berlin u. a. (Fernstudieneinheit, Goethe-Institut/GhK/DIFF)
- Selinker, L. (1972): Interlanguage. In: *IRAL/International Review of Applied Linguistics* 10, S. 209-231
- Serena, S. (2001): Der hermeneutische Ansatz als Dialogangebot für den Fremdsprachenunterricht des 21. Jahrhunderts. In: Kuri, S./Saxer, R. (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache an der Schwelle zum 21. Jahrhundert. Zukunftsorientierte Konzepte und Projekte*. Innsbruck u. a., S. 12-36
- Sharwood Smith, M. (1994): *Second language learning: theoretical foundations*. London, New York
- Shulman, L. S. (1991): Von einer Sache etwas verstehen: Wissensentwicklung bei Lehrern. In: Terhart, E. (Hrsg.): *Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen*. Köln, S. 145-160. (Dt. Übersetzung von: Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. In: *Educational Researcher* 1986, H. 2, S. 4-14)
- Siebert, H. (Hrsg.) (1977): *Begründungen gegenwärtiger Erwachsenenbildung*. Braunschweig
- Singleton, D. (1999): *Exploring the Second Language Mental Lexicon*. Cambridge
- Singleton, D. (2001): Age and second language acquisition. In: *Annual Review of Applied Linguistics* 21, S. 77-89
- Skehan, P. (1991): Individual differences in second language learning. In: *Studies in Second Language Acquisition* 13, S. 275-298
- Skehan, P. (1998): *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford u. a.
- Solmecke, G. (1983): *Motivation und Motivieren im Fremdsprachenunterricht*. Paderborn
- Solmecke, G. (1993): *Texte hören, lesen und verstehen*. München
- Solmecke, G. (1997): Einige Gedanken zur Ausbildung der Schreibfertigkeit im Fremdsprachenunterricht mit Erwachsenen. In: Burger, G. (Hrsg.): *Fortgeschrittener Fremdsprachenunterricht an Volkshochschulen*. Frankfurt/M., S. 47-59
- Solmecke, G. (1998): Aufgabenstellungen und Handlungsanweisungen im Englischunterricht. Äußerst wichtig – wenig beachtet. In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, H. 1, S. 32-44

- Sparks, R./Ganschow, L. (2001): Aptitude for learning a foreign language. In: *Annual Review of Applied Linguistics* 21, S. 90-111
- Spier, A. (1985): *Mit Spielen Deutsch lernen: Spiele und spielerische Übungsformen für den Unterricht mit ausländischen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen.* (4. Aufl.) Frankfurt/M.
- Stempleski, S./Tomalin, B. (1990): *Video in Action. Recipies for Using Video in Language Teaching.* New York
- Storch, G. (1999): *Deutsch als Fremdsprache: Eine Didaktik: Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung.* München
- Swain, M./Lapkin, S. (2001): Focus on form through collaborative dialogue: Exploring task effects. In: Bygate, M./Skehan, P./Swain, M. (2001): *Researching Pedagogic Tasks.* Second Language Learning, Teaching and Testing. Harlow, London u. a., S. 99-118
- Swain, M. (1985): Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In: Gass, S./Madden, C. G. (Hrsg.): *Input in second language acquisition.* Rowley/MA u. a., S. 235-253
- Swain, M. (2000): The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. In: Lantolf, J. P.: *Sociocultural Theory and Second Language Learning.* Oxford, New York, S. 97-114
- Taylor, E. K. (2000): *Using Folktales.* Cambridge
- Thornbury, S. (1991): Metaphors We Work by: EFL and Its Metaphors. In: *English Language Teaching Journal* H. 3, S. 193-200
- Thürmann, E.: *Schulische Qualitätsarbeit: Orientierende Bemerkungen zum Stand der discussion.* Internet: userpage.fu-berlin.de/~phin/phin13/p13t5.htm
- Tietgens, H. (1976): Zur Funktion der Fremdsprachenvermittlung in der Volkshochschule. In: *Zielsprache Französisch*, H. 1, S. 1-7
- Tietgens, H. (1988): Professionalität für die Erwachsenenbildung. In: Gieseke, W., u. a.: *Professionalität und Professionalisierung.* Bad Heilbrunn, S. 28-75
- Tietgens, H./Hirschmann, G./Bianchi, M. (1974): *Ansätze zu einem Baukastensystem.* Braunschweig
- Timm, J.-P. (1998): Grammatik lernen: Die Entwicklung praktischer Sprachkenntnisse. In: Timm, J.-P. (Hrsg.): *Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts.* Berlin, S. 299-318
- Titone, R. (1991): *Introduzione alla glottodidattica: Le lingue straniere.* Torino
- Tomalin, B./Stempleski, S. (1993): *Cultural Awareness.* Oxford (Resource Books for Teachers)
- Tönshoff, W. (1995): Entscheidungsfelder der sprachbezogenen Kognitivierung. In: Gnutzmann, C./Königs, F. G. (Hrsg.): *Perspektiven des Grammatikunterrichts.* Tübingen, S. 225-246
- Trabant, J. (2000): *Umzug ins Englische. Über die Globalisierung des Englischen in den Wissenschaften.* Internet: userpage.fu-berlin.de/~phin/phin13/p13t5.htm
- Trim, J. L. M., u. a. (Hrsg.) (1980): *Systems development in adult language learning.* Oxford (vorher: Council of Europe, Strasbourg 1973)
- Tschirner, E. (1999): *Neue Medien im Fremdsprachenunterricht. (Fremdsprachen Lehren und Lernen – FLUL, 28. Jg.).* Tübingen
- Ulrich, S./Legutke, M. K. (1999): *Neue Medien in der Lehrerfortbildung. Erfahrungen mit dem Internet.* In: *Fremdsprache Deutsch, Sondernummer 1999 (Lehrerfortbildung)*
- University of Hawai'i. National Foreign Language Resource Center: *Taxonomy of Teatures for Evaluating Foreign Language Multimedia Software.* Internet: www.nflrc.hawaii.edu/aboutus/ithompson/flmedia/evaluation/general/gencriteria.htm
- Ur, P. (1984): *Teaching Listening Comprehension.* Cambridge

- van Ek, J. A. (1975). The Threshold Level. Strasbourg
- van Ek, J. A./Trim, J. L. M. (1993): Threshold Level 1990. A revised and extended version of the Threshold Level by J.A. van Ek. Strasbourg
- van Ek, J. A.; Trim, J. L. M. (1996): Vantage Level. Strasbourg (Entwurfsfassung)
- van Parreren, C. (1963): Psychologie und Fremdsprachenunterricht. In: Praxis des neu sprachlichen Unterrichts, H. 1, S. 6-10
- Vázquez, G. (2000): La destreza oral. Conversar, exponer, argumentar. Madrid
- Vettel, F. (1997): English G 2000 – Wordmaster D1. Berlin
- Vielau, A. (1997): Methodik des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts. Berlin
- Vollmer, H. J., u. a. (2001): Lernen und Lehren von Fremdsprachen: Kognition, Affektion, Interaktion. Ein Forschungsüberblick. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung, H. 2, S. 1-146
- von der Handt, G. (1997): Qualitätsentwicklung und -sicherung im Sprachunterricht. Qualitätskriterien für den Sprachunterricht an Volkshochschulen. In: Deutsch lernen, H. 1, S. 60-64
- von Küchler, F./Meisel, K. (Hrsg) (1999): Qualitätssicherung in der Weiterbildung. Bielefeld
- Wack, O. G. (1993): ‚Praxis gemeinsam bewältigen‘. Die kollegiale Praxisbegleitung als Verfahren der Mitarbeiterfortbildung zwischen didaktisch-methodischer Fortbildung und Supervision. In: Erwachsenenbildung, H. 2, S. 83-86
- Wagner, A. C. (1987): Knots in Teachers’ Thinking. In: Calderhead, J. (Hrsg.): Exploring Teachers’ Thinking. London, S. 161-178
- Wahl, D., u. a. (Hrsg.) (1991): Erwachsenenbildung konkret. Mehrphasiges Dozententraining. Eine neue Form erwachsenendidaktischer Ausbildung von Referenten und Dozenten. Weinheim
- Wallace, C. (1992): Reading. Oxford
- WBT (Weiterbildungs-Testsysteme) u. a. (Hrsg.) (1998): The European Language Certificates, Certificate in English: Learning Objectives and Test Format. Frankfurt/M. (Weitere Informationen zu allen Zertifikaten unter www.wbtest.de/)
- WBT/Goethe-Institut u. a. (Hrsg.) (1999): Zertifikat Deutsch. Frankfurt/M., München
- WBT/Goethe-Institut u. a. (Hrsg.) (2000): Zertifikat Deutsch für den Beruf. Lernziele, Wortliste, Testmodell, Bewertungskriterien. Frankfurt/M., München
- Weber, H./Becker, M./Laue, B. (2000): Fremdsprachen im Beruf. Diskursorientierte Bedarfsanalysen und ihre Didaktisierung. Aachen
- Weinrich, H. (2001): „Sprache ohne Sprachkultur ist für mich etwas Monströses“. Interview. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. IV, S. 17-20
- Weiterbildungsberatung IQW: Checkliste für Weiterbildungsinteressierte. Internet: vhs-hagen.de/texte/check.htm
- Wendt, M. (1996): Konstruktivistische Fremdsprachendidaktik. Lerner- und handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht aus neuer Sicht. Tübingen
- West, M. (1953): A General Service List of English Words. London
- White, L. (1989): Universal Grammar and second language acquisition. Amsterdam, Philadelphia
- Wicke, R. E. (2000): Lehrerfortbildung leicht gemacht. München
- Wilkins, D. A. (1973): The linguistic and situational content of the common core in a Unit/Credit System. In: Trim, J. L. M. u. a. (Hrsg.) (1980): Systems development in adult language learning. Oxford, S. 129-143
- Wilkins, D. A. (1976): Notional Syllabuses. Oxford
- Williams, M./Burden, R.L. (1997): Psychology for language teachers: a social constructivist

approach. Cambridge

Wode, H. (1978): Fehler, Fehleranalyse und Fehlerbewertung im Lichte des natürlichen L2-Erwerbs. In: Linguistik und Didaktik H. 34/35, S. 233-245

Wode, H. (1988): Einführung in die Psycholinguistik. Theorien, Methoden und Ergebnisse. Ismaning (Inhaltsgleicher Abdruck unter dem Titel Psycholinguistik. Eine Einführung in die Lehr- und Lernbarkeit von Sprachen. Theorien, Methoden, Ergebnisse. Ismaning 1993)

Wode, H. (1995): Speech perception, language acquisition, and linguistics. Some mutual implications. In: Strange, W. (Hrsg.): Speech Perception and Linguistic Experience: Issues in cross-language research. Timonium, MD

Wolff, D. (1994): Der Konstruktivismus: Ein neues Paradigma in der Fremdsprachendidaktik? In: Die Neueren Sprachen, H. 5, S. 407-429

Wolff, D. (1996): Kognitionspsychologische Grundlagen neuer Ansätze in der Fremdsprachendidaktik. In: Info DaF 23, S. 541-560

Wolff, D. (1999): Zu den Beziehungen zwischen Theorie und Praxis in der Entwicklung von Lernerautonomie. In: Edelhoff, Ch./Weskamp, R. (Hrsg.): Autonomes Fremdsprachenlernen. Ismaning, S. 37-48

Wong, R. (1987): Teaching Pronunciation. Focus on English Rhythm and Intonation. Englewood Cliffs, N. J.

Wotjak, B./Ehnert, R. (1993): Neue Ansätze zur Lehreraus- und -fortbildung. In: Deutsch als Fremdsprache H. 2, S. 125-126

Wright, A. (1989): Pictures for Language Learning. Cambridge

Wright, A. (1992): Visuals for the Language Classroom. London

Wright, A. (1995): Storytelling With Children. Oxford

Zeidler, B. (2001): Lernsoftware für das Sprachenlernen. In: Stang, R. (Hrsg.): Lernsoftware in der Erwachsenenbildung. Bielefeld

Ziebell, B. (1999): Unterrichtsbeobachtung und Lehrerverhalten. München: Goethe Institut (Fernstudieneinheit 32, Erprobungsfassung)

Zimmer, H. D. (1988): Gedächtnispsychologische Aspekte des Lernens und Verarbeitens von Fremdsprache. In: Info DaF 15, 149-163

Zydatiſ, W. (Hrsg.) (1998): Fremdsprachenlehrerausbildung – Reform oder Konkurs. Berlin

Zeitschrift: Der fremdsprachliche Unterricht/Englisch, Jg. 33, 1999, H. 38: Themenheft ‚Mit Bildern lernen‘

Zeitschrift: Der fremdsprachliche Unterricht/Englisch, Jg. 36, 2002, H. 55: Themenheft ‚Wortschatz‘

Zeitschrift: französisch heute (1998): Themenheft ‚Fehler‘.

Zeitschrift: Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Sondernummer 1999: ‚Lehrerfortbildung‘, hrsg. von Legutke, M. K./Pavlovic, K.

Autorinnen und Autoren

Dr. Eva Burwitz-Melzer, Privatdozentin am Institut für Didaktik der Englischen Sprache und Literatur, Justus Liebig-Universität Gießen. Arbeitsschwerpunkte: Literaturdidaktik, Interkulturelles Lernen, Unterrichtsforschung, Lehrmaterial.

Dr. Susanne Duxa, wiss. Mitarbeiterin am Sprachenzentrum der Philipps-Universität Marburg (Leitung der Lehrgebiete DaF und Englisch). Zuvor Fachbereichsleiterin für Fremdsprachen in der Erwachsenenbildung Promotion über Kursleiterfortbildungen als Beitrag zur professionellen Entwicklung von Lehrenden an der Ruhr-Universität Bochum.

Dr. Karin Kleppin, Professorin für Methodik/Didaktik der Fremdsprachenvermittlung (DaF, Französisch, Spanisch) am Herder-Institut der Universität Leipzig. Habilitation im Fach Sprachlehrforschung an der Ruhr-Universität Bochum. Tätigkeits- und Forschungsgebiete: selbstgesteuertes Fremdsprachenlernen im (e)Tandem, Lernberatung, Motivation.

Dr. Jürgen Quetz, Professor für Didaktik der englischen Sprache mit Schwerpunkt Erwachsenenbildung an der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt/M. Arbeitsschwerpunkte: Sprachlehr- und -lernforschung, Lehrmaterial, Testen und Prüfen.

PD Dr. Claudia Riemer, Professorin für Deutsch als Fremdsprache in der Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft an der Universität Bielefeld. Arbeitsschwerpunkte: Sprachlehr- und -lernforschung, Fremdsprachendidaktik, Deutsch als Fremdsprache, empirische Erforschung des Fremdsprachenlernens, Entwicklung von Forschungsdesigns.

Gerhard von der Handt, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung in Bonn. Arbeitsschwerpunkte: Sprachenlernen in der Erwachsenenbildung, lebenslanges/selbstgesteuertes/mediengestütztes Lernen; Lernorganisation; Evaluation von Sprachkompetenz; Qualitätssicherung und -entwicklung.